

Memorias

II Congreso Internacional de Educación: Crisis, Creatividad y Transformación Educativa

Memorias

II Congreso Internacional de Educación: Crisis, Creatividad y Transformación Educativa

**19-23 de septiembre de 2022
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Modalidad virtual**

edi|PUCE

Comité organizador

Dra. Victoria Palacios Mieles (Coordinadora general)
Mgr. Byron Muñoz
Mgr. Andrea Velasco
MBA Augusto Real Benalcázar
Secretaria: Ing. Angélica Rosero

Comité científico

Dr. Jean Carlos García (PUCE)
Dr. Querubín Patricio Flores (PUCE)
Dr. Fernando Palacios Mateos (PUCE)
Dra. Victoria Palacios Mieles (PUCE)
Dr. (c) David Chamorro Espinosa, SJ (PUCE)
Dra. Lirio Flores (Universidad de Deusto)
Dra. Narcisa Medranda (Universidad Politécnica Salesiana)
Dra. Camila Pérez Lagos (ISTC – INSTITUT DES STRATÉGIES
ET TECHNIQUES DE COMMUNICATION– Francia)
Dr. Jorge Balladares (Universidad Andina Simón Bolívar-PUCE)
Dr. José Guerra (PUCE)

Revisión de estilo

Máster David Moromenacho

Memorias. II Congreso Internacional de Educación: Crisis, Creatividad y Transformación Educativa

Primera edición: PUCE, 2023

© 2023 Autores y comités

© 2023 Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Editorial PUCE

www.edipuce.edu.ec

Quito, Av. 12 de Octubre y Roca

Apartado n.º 17-01-2184

Tel.: (5932) 2991 700

e-mail: publicaciones@puce.edu.ec

Diagramación: Mattias Tello

Corrección: Centro de Publicaciones

ISBN: 978-9978-77-696-4

Quito, Diciembre 2023

Impreso en Ecuador. Prohibida la reproducción de este libro, por cualquier medio, sin la previa autorización por escrito de los propietarios del Copyright

Presentación

El I *Congreso Nacional e Internacional de Innovación educativa para el Aprendizaje y la Transformación Social*, realizado del 14 al 16 de noviembre de 2019, constituye el antecedente próximo del documento que ahora se presenta. Como objetivo general de aquel encuentro se propuso analizar los retos y perspectivas actuales de la educación desde una visión inter y transdisciplinar, fortaleciendo la reflexión crítica de la práctica educativa, académica y científica con base en la experiencia y conocimiento de los profesionales para mejorar su calidad.

En esta ocasión se presentan las Memorias del *II Congreso Internacional de Educación: Crisis, Creatividad y Transformación Educativa* cuyo objetivo general fue analizar la crisis educativa bajo el contexto de la pandemia, los retos que significa el retorno progresivo a la presencialidad y la importancia del desarrollo de la creatividad para una transformación significativa hacia la calidad educativa. Con esta publicación se pretende institucionalizar la organización periódica de un evento académico internacional, cuyo común denominador lo constituya la primera parte de este título, mientras que la segunda se pueda modificar de acuerdo con la coyuntura socioeducativa y la intencionalidad de los organizadores.

Este importante evento académico fue organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y Neurolearning, y se contó con el auspicio de la Asociación de Profesores de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (APPUCE), el aval de un prestigioso comité científico y el apoyo incondicional de un comité organizador, encabezado por la Dra. Victoria Palacios Mieles.

El Congreso estuvo dirigido a docentes de todos los niveles educativos, psicólogos, directivos, investigadores, proyectistas, estudiantes de grado y posgrado y público en general. Se desarrolló en modalidad virtual, en dos fases: el precongreso, del 22 de abril al 16 de septiembre de 2022; y el congreso, del 19 al 23 de septiembre de 2022, con una duración total de 40 horas académicas. Entre los conferencistas invitados para la segunda fase se pueden mencionar Elsa Punset, Begoña Ibarrola, José Sepúlveda y Sergio Carneros.

Las *Memorias* que ahora se presentan, corresponden a las ponencias presentadas en el Congreso y que recibieron un

dictamen favorable de los pares evaluadores. Se encuentran agrupadas en tres categorías:

1. Propuestas o proyectos de investigación
2. Resultados de investigaciones en proceso o culminadas
3. Sistematización de experiencias educativas innovadoras

Quienes hacemos la Facultad de Ciencias de la Educación esperamos que estas *Memorias* constituyan una fuente de consulta e inspiración para los docentes que sueñan con una educación humanista y humanizadora.

Dra. Victoria Palacios Miele
Coordinadora general del Congreso

I. PROPUESTAS O PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Plan de acompañamiento a docentes en el proceso de planificación microcurricular bajo el enfoque de la enseñanza para la comprensión

Autores: Adalberto Antonio Ávila González

Paulina de los Ángeles Morales Hidalgo

Filiación: Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Línea temática: Educación, transformación y desafíos

Resumen

Para que la educación responda a las necesidades contextuales de los estudiantes y a la aplicabilidad y utilidad de los aprendizajes, es necesario generar desde la planificación microcurricular experiencias significativas de aprendizaje, que calen en la comprensión y vida del estudiante. Esta investigación tiene por objetivo diseñar un plan de acompañamiento en el proceso de planificación microcurricular bajo el enfoque de la enseñanza para la comprensión. La metodología utilizada es de tipo proyectiva respondiendo a un diseño mixto, contemporáneo transeccional y multivariable. Las principales proyecciones son: diagnóstico de necesidades de acompañamiento docente para el proceso de planificación microcurricular, análisis de falencias de las planificaciones microcurriculares en su desarrollo e implementación, acompañamiento efectivo a los docentes desde el enfoque del MEpC con capacitación, práctica, cohesión de equipo, espacios de valoración y retroalimentación. De esta manera se busca impactar transversalmente en la formación del modelo de persona RUEI y la sostenibilidad del proyecto de innovación educativa.

Palabras clave: Acompañamiento docente, Enseñanza para la Comprensión, Innovación educativa, Planificación microcurricular, RUEI.

Accompanying plan for teachers in the process of micro curricular planification based on the education for comprehension approach

Abstract

In order for education to respond to the contextual needs of students and to the applicability and usefulness of learning, it is necessary to generate significant learning experiences from microcurricular planning that permeate the understanding and life of the student. The objective of this research is to design accompaniment plan in the process of micro curricular planification, under the education for comprehension approach (ECA). The methodology used is of a projective type, responding to a mixed, contemporary transactional and multivariable design. The main projections are: diagnosis of teacher support needs for the microcurricular planning process, analysis of shortcomings of microcurricular planning in its development and implementation, effective support for teachers from the ECA approach with training, practice, team cohesion, assessment and feedback spaces, seek to have a transversal impact on the formation of the RUEI person model and the sustainability of the educational innovation project.

Keywords: Teacher accompanying, Education for Comprehension, Educational innovation, Micro curricular planification, RUEI.

Introducción

Educación siempre será un reto que requiere de vocación, creatividad, organización, diseño, acompañamiento, evaluación y reflexión. La educación actual exige constantemente cambios que permitan desarrollar a los estudiantes en diferentes ámbitos de su vida, responder a ellos es hablar de innovación educativa, es hablar también de aprendizaje integral para la vida, del modelo de estudiante que se desea formar y del impacto en la sociedad y el mundo, las principales transformaciones se basan en el currículo, es decir, en la priorización y detalle de los aprendizajes científicos que se brindan a los estudiantes, también es importante pensar en la metodología, esas estrategias y maneras de transmitir un aprendizaje y claro está en cómo evidenciar que ese aprendizaje

ha sido comprendido a través de una valoración continua y auténtica, en tal sentido los docentes tienen siempre el reto de plasmar esto en su plan microcurricular, sin embargo, no es tan sencillo como se menciona, pues actualmente se requiere mirar este proceso de planificación desde un punto en el cual se asegure la comprensión para la vida.

Ante la necesidad y debilidad observada esta investigación propone acompañar a los docentes elaborando un Plan de acompañamiento a docentes desde el enfoque del Marco de la Enseñanza para la Comprensión mientras desarrollan sus planificaciones microcurriculares, asegurando la comprensión de los estudiantes, la sostenibilidad del proyecto de innovación educativa, el modelo de persona que se desea formar y todo desde el fortalecimiento del rol del docente de manera transversal, a través de esto también se estima lograr que los estudiantes se reconozcan como protagonistas de su propia experiencia de aprendizaje.

Benavides, Chávez, Neira y Vargas (2019), desarrollaron su investigación con el título *“Mejorando las prácticas pedagógicas a través de la implementación de Unidades Didácticas bajo el marco de la Enseñanza para la Comprensión”*. Esta investigación permitió concluir que:

La práctica pedagógica requiere de una reflexión continua por parte del docente, a través de registrar y sistematizar lo que ocurre dentro y fuera de las aulas, donde a partir de dicha información se reconstruyan estrategias a fin de que el estudiante genere mejores comprensiones, desarrolle el pensamiento y se convierta en el centro del proceso enseñanza- aprendizaje. Es por ello que, al establecer criterios claros en la planeación, esto facilita el trabajo colaborativo en el aula y se puede saber qué se quiere con cada desempeño de comprensión. (Benavides, Chávez, Neira y Vargas, 2019, p. 165)

Fundamentación teórica

Planificación microcurricular

La planificación y ejecución en aula es la experiencia y oportunidad de formar a niños, niñas y adolescentes para la vida, el docente es quien guía este proceso, pero requiere de una

formación continua y práctica, también del acompañamiento y seguimiento oportuno para evidenciar que la meta educativa es desarrollada eficazmente.

Meléndez y Gómez sostienen que “la planificación curricular responda al logro de aprendizajes que puedan generalizarse a distintos contextos, trasladando conocimientos hacia la resolución de problemas en el sector productivo y social” (2008, p.369).

En la planificación curricular existen varios niveles de concreción:

El tercer nivel de concreción del diseño curricular (Nivel Micro), conocido como programación de aula. En él se determinan los objetivos didácticos contenidos, actividades de desarrollo, actividades de evaluación y metodológicas de cada tarea que se materializa en el aula. (Samaniego, Guerrero y Zambrano, 2018, p. 63-89).

Marco de la enseñanza para la comprensión

Este marco “es una visión de la educación que pone la comprensión, ante todo. Esta forma de concebir la educación nos invita a reflexionar sobre nuestro trabajo en el aula y en la institución de una manera diferente” (Barrera y León, 2014 p. 27). Al respecto, Cifuentes (2015), lo concibe como “una alternativa en la transformación de las prácticas de aula, al promover comprensiones profundas, aprendizajes significativos y culturas de pensamiento en el aula y en los demás escenarios donde se desarrolla el acto educativo” (p. 80).

Se referencia cinco elementos importantes en el marco de la EpC: red de contenidos, tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y valoración continua. El primero hace referencia a los temas significativos que vale la pena comprender; el segundo clarifica aquello que los estudiantes deben comprender, en términos de conocimiento, método, propósito y comunicación; el tercero comprende las acciones para motivar el aprendizaje de los alumnos con la aplicación y ampliación de los saberes, a partir de la exploración del tópico, investigación guiada y proyecto final de síntesis. Por su parte, con el cuarto elemento se controla y promueve el avance de los estudiantes por medio

de evaluaciones diagnósticas continuas de sus desempeños (Stone 1999, p. 95).

Acompañamiento al docente

Según Rois (2010) “El Acompañamiento Docente tiene como propósito la facilitación de insumos para que los docentes construyan estrategias que viabilicen un aprendizaje significativo, en un contexto de comunicación horizontal” (p.104), por tanto, acompañar al docente es brindarle lo que requiera para que desarrolle su rol de forma efectiva y se vean los resultados positivos en la educación que imparte a sus estudiantes. Quien asuma el acompañamiento docente en definitiva debe practicar un liderazgo innovador que impacte todos los sectores que hacen vida en la institución educativa.

El acompañamiento al docente busca en gran medida consolidar al maestro como líder de la transformación educativa, con aptitudes para diseñar y la creación exitosa de proyectos innovadores para desarrollar la comprensión en sus estudiantes; establecer y mantener la propia reflexión de la práctica, evaluación y mejora constante del quehacer educativo; ayudando a lograr transformaciones profundas en la institución educativa desde las propias prácticas y experiencias, es también orientar a que pueda ser abierto al cambio y emprendedor de nuevos retos, consciente de su autoformación y con apertura a desaprender y aprender nuevas estrategias y metodologías de aprendizaje. (Yparraguirre 2020). El acompañamiento debe ser permanente, formativo, valorando las cualidades de la persona en los profesional y personal y con retroalimentación y capacitación constante

Metodología

Para este estudio se seleccionó la investigación proyectiva, debido a que el objetivo general busca diseñar un plan de acompañamiento en el proceso de planificación microcurricular bajo el enfoque de la enseñanza para la comprensión. Para esta investigación se utilizó un diseño de campo contemporáneo transeccional, los datos a obtener en esta investigación corresponden a información de las planificaciones de los docentes, sobre la aplicación del enfoque del Marco de la Enseñanza para la Comprensión en el proceso de planificación microcurricular. El diseño no experimental contemporáneo transeccional se

aplicará el instrumento una sola vez. Para la amplitud de foco, el diseño será multivariable o multieventual porque se abordará las siguientes variables: requerimientos de acompañamiento en cuanto al proceso de planificación microcurricular, proceso de planificación microcurricular.

Proyecciones de la investigación

En esta propuesta genera garantía en los diversos espacios, actividades y momentos que se desean aplicar y que permitirán generar un acompañamiento eficaz y eficiente a los docentes tanto actuales como a los de nuevo ingreso para así asegurar que sus planificaciones microcurriculares y por consiguiente su accionar garantice el aprendizaje significativo y la sostenibilidad del proyecto de innovación institucional. Este plan podrá ser aplicado por los directivos de la institución para mejorar el desempeño de sus docentes y la cohesión de los equipos lo que es fundamental en el trabajo y armonía institucional y que permite el fortalecimiento de las áreas y los resultados con los estudiantes y las diversas actividades de la institución educativa.

El plan de acompañamiento docente está elaborado con base en el enfoque del marco de la enseñanza para la comprensión ya que con esta guía se puede lograr la visión de la transformación educativa para el aprendizaje significativo, integral, equitativo, el desarrollo de habilidades y competencias para la vida de los estudiantes y el cambio del paradigma tradicional educativo a la innovación. La propuesta consistirá en el desarrollo de una secuencia 11 momentos para garantizar que la planificación microcurricular cumpla con los criterios necesarios para la garantía del aprendizaje significativo y la sostenibilidad del proyecto INNOVACIÓN XXI desde la transformación del currículo, metodología y evaluación a través de la aplicación del enfoque del MEpC.

Entre los puntos ya pensados para comenzar a desarrollar esta propuesta se pueden mencionar los siguientes:

- Capacitación práctica docente
 - ✓ Liderazgo
 - ✓ Rol transformador docente
 - ✓ Misión-Visión de la IE
 - ✓ Perfil de salida del estudiante – Modelo de persona RUEI

- ✓ Marco de la enseñanza para la comprensión
 - ✓ Metodologías activas
- Comunidades de aprendizaje y cohesión académica
 - ✓ Metodología Team Teaching
 - ✓ Articulación Teje redes
- Exposición y compartir de iniciativas y experiencias
 - ✓ Entre autoridades
 - ✓ Entre pares
 - ✓ Entre subniveles educativos
- Aplicación de instrumentos y protocolos de retroalimentación
 - ✓ Project Tuning
 - ✓ Rúbrica de evaluación de planificaciones microcurriculares
- Acompañamiento personal-grupal-emocional-profesional
- Cronograma de acompañamiento efectivo a la planificación

Propuesta de momentos para el plan de acompañamiento a docentes en el proceso de planificación microcurricular bajo el enfoque de la enseñanza para la comprensión

Momentos	Temas	Objetivos
Momento 1.1 DURACIÓN: 1 hora 30 minutos	Vocación y liderazgo (Rol docente RUEI)	Fortalecer el rol docente desde el modelo pedagógico de la RUEI y el liderazgo propio en su ejercicio educativo
Momento 1.2 DURACIÓN: 3 horas		
Momento 1.3 DURACIÓN: 2 horas 30 minutos		
Momento 2 DURACIÓN: 4 horas 30 minutos	18 elementos una experiencia (Innovación educativa)	Fortalecer la cohesión del equipo docente para la transformación educativa de la IE
Momento 3 DURACIÓN: 7 horas 30 minutos	Marco de la enseñanza para la comprensión (Comprensión, Modelo de persona RUEI, Red de contenidos, Tópicos)	Desarrollar encuentros para el fortalecimiento y puesta en práctica del enfoque del marco de la enseñanza para la comprensión y su plasmado en el desarrollo de las planificaciones microcurriculares
Momento 4 DURACIÓN: 3 horas 30 minutos	Marco de la enseñanza para la comprensión (Hilos conductores, metas de comprensión)	
Momento 5 DURACIÓN: 3 horas 30 minutos	Marco de la enseñanza para la comprensión (Metodologías activas)	
Momento 6 DURACIÓN: 3 horas	Marco de la enseñanza para la comprensión (Evaluación)	
Momento 7 DURACIÓN: 3 horas	Marco de la enseñanza para la comprensión (Desempeños de comprensión)	

<p>Momento 8 DURACIÓN: 5 horas</p>	<p>Marco de la enseñanza para la comprensión (Desempeños de comprensión-PPI)</p>	<p>Generar conocimiento y puesta en práctica de la transversalidad del Paradigma Pedagógico Ignaciano en los Desempeños de Comprensión</p>
<p>Momento 9: Cronograma de acompañamiento efectivo a la planificación DURACIÓN: 3 horas</p>	<p>Desarrollo de la Planificación microcurricular</p>	<p>Generar espacios de acompañamiento y puesta en práctica del enfoque del marco de la enseñanza para la comprensión para el desarrollo de las planificaciones microcurriculares por equipo docentes</p>
<p>Momento 10: Aplicación de protocolo Project Tuning DURACIÓN: 1 hora</p>	<p>Coevaluación de la planificación microcurricular</p>	<p>Evaluar y retroalimentar las planificaciones microcurriculares en equipo de docentes autoridades y pares.</p>
<p>Momento 11: Aplicación de Rúbrica de Evaluación de Planificaciones microcurriculares DURACIÓN: 45 minutos</p>		

Elaborado por: Ávila, A. (2022)

Parte de la intención de este trabajo es también motivar al docente y que esto logre reflejarse en la educación y desarrollo integral de los estudiantes, en generar experiencias de aprendizaje significativas que posteriormente se evidencien en una sociedad mucho más justa, claro que para ello hay que orientar a la capacitación, autoformación, motivación, creatividad, liderazgo y a la misión educativa de la institución.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2003). Formación docente desafíos de la política educativa. SEP.
- Amo, D. (2016). Planificación Curricular. Cuadernos de formación continua. ÁREA SOCIAL. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Aragay, X. (2017) Re imaginando la educación: 21 claves para transformar la escuela. España. Paidós Educación.
- Arias Salas, D. F., & Castaño Toro, F. L. (2018). Enseñanza para la comprensión: una propuesta desde la convivencia.
- Barrera, M., & León, P. (2014). ¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional? Ruta maestra, 9, 26-32.
- Benavides Santana, M., Chávez, H., Neira Arias, C. P., & Vargas Jiménez, S. J. (2019). *Mejorando las prácticas pedagógicas a través de la implementación de Unidades Didácticas bajo el marco de la Enseñanza para la Comprensión* (Tesis de maestría, Universidad de La Sabana).
- Blythe T. (1998). La enseñanza para la comprensión Guía del docente. Buenos Aires. (pp.162)
- Calderón, M. (2019). La planificación microcurricular: una herramienta para la innovación de las prácticas educativas. Rehuso, 4(2), 103-111. Recuperado de: <<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>>
- Cervantes, R. Ariza, J. Gómez, C. (2019) Transformación de la Práctica Docente Mediante la Implementación del Enfoque Enseñanza para la Comprensión, EpC, para Fortalecer la Competencia Comunicativa desde la Lectura de los Estudiantes. (p. 268)
- Cifuentes Garzón, J. E. (2019). Aprendizaje del marco de la enseñanza para la comprensión en profesores: un abordaje desde las trayectorias de pensamiento. Revista

Virtual Universidad Católica del Norte»

- Cifuentes Garzón, J. E. (2014). Enseñanza para la comprensión: opción para mejorar la educación. *Revista Educación Y Desarrollo Social*, 9(1), 70-81. <<https://doi.org/10.18359/reds.552>>
- Del Pozo, M., Miró, N., Horch, M., & Cortacans, C. (2016). *Aprender hoy y liderar mañana. El colegio Montserrat: un futuro hecho presente*. Tekman Books: Barcelona
- Erazo, M. S. (2001). Innovación de las prácticas de planificación curricular en la escuela y en el liceo: una estrategia para la apropiación, contextualización y complementación de los planes y programas propuestos por el MINEDUC. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 29(2), 245-275.
- Falcón, A. S. (2021). Coevaluación y su aplicación en las aulas educativas. *Ciencia y Filosofía* ISSN: 2594-2204, 5(5), 2-17.
- Garzón, J. E. C., Beltrán, L. M. C., Mora, N. Y. G., & Pulido, D. P. G. (2020). Desarrollo de las competencias de indagación y explicación a través de prácticas de aula basadas en la enseñanza para la comprensión. *Cultura Educación y Sociedad*, 11(2), 87-109.
- Gatica-Lara, F., & Uribarren-Berrueta, T. D. N. J. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en educación médica*, 2(5), 61-65.
- Guarín, C., Mosquera, M., Parrado, A. y Tuta, J. (octubre-noviembre 2017). La enseñanza para la comprensión: un marco en busca del aprendizaje significativo. *Revista Internacional Magisterio*, (88), 38-41.
- Guerrero Ocampo, Astrid Moraima (2018). Planificación microcurricular como elemento básico para desarrollar las destrezas con criterio de desempeño en primer año de básica (examen complejo). UTMACH, Unidad Académica de Ciencias Sociales, Machala, Ecuador.
- Herdoiza, M. (2004). Capacitación docente. Strengthenmg Achievement in Basic Education (SABE) Project. Recuperado de <http://pdf.usaid.gov/pdf/does/PNACG311.pdf>.
- Hernández Aragón, M., & Flores Hernández, A. (2021). La formación docente desde el enfoque crítico-social. Entre la reproducción y la resistencia. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 31(1), 27-40.

- Iglesias M., Lozano, I., Roldán, I. (2018) La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos.
- Lombardi G. (2003) Enseñanza para la comprensión. Buenos Aires. (pp.17) Método para diseñar buenas prácticas de innovación educativa docente: percepción del profesorado - Fidalgo Blanco, Ángel et al - COMPON-2019-CINAIC-0128
- Meléndez, S., & Gómez, L. J. (2008). La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias. *Laurus*, 14(26), 367-392.
- Montecinos, C. (2008). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 105-128.
- Montoya Lescano, K. A., & Oña García, S. K. (2020). Plan de capacitación dirigido a los docentes de la Unidad Educativa George Mason Center para lograr el aprendizaje significativo en los estudiantes de Inicial (Bachelor's thesis, PUCE-Quito).
- Muñoz, A. M. Á. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Boletín Redipe*, 8(5), 131-144.
- Pérez Morales, P. (2013). La evaluación de la planificación microcurricular y su incidencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos de quinto año de educación básica de la escuela Francisco Flor (Bachelor's thesis).
- Perkins, D. (2014). Enseñar para la comprensión en el siglo XXI. En D. Perkins et al. (Coords.), *Enseñar para comprender II: experiencias y propuestas para la Educación Superior* (pp. 14-25). Argentina: Eduvim.
- Perkins, D., & Blythe, T. (1994). Ante todo, la comprensión. *Educational Leadership*, 51(5), 4-7.
- Pogré, P., & Lombardi, G. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar, enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Rois-Méndez, F. A. B. (2010). Acompañamiento docente como herramienta de construcción. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 5(8), 102-110.
- Ruiz Pucha, A. J. (2019) La planificación microcurricular y su incidencia en la ejecución de la práctica docente.
- RUEI (2016). Proyecto InnovAcción XXI. Colección "Ser más

- para servir mejor” N°1. Quito.
- RUEI (2018). Modelo de persona que deseamos formar y su desglose en impactos. Colección “Ser más para servir mejor” N°1. Quito
- RUEI (2019). Nuestro modo de ser para el siglo XXI. Colección “Ser más para servir mejor” N°2. Quito.
- RUEI (2019). Proyecto InnovAcción XXI Fase 2 (2019-2034). Colección “Ser más para servir mejor” N°2. Quito.
- Samacá, I. (2015). La práctica pedagógica como lugar de legitimación del saber. *Educación y territorio*, 5(8), 71–86. Recuperado de <<https://www.jdc.edu.co/revistas/index.php/reyte/article/view/111/115>>
- Samaniego, J. F. B., Guerrero, F. E. B., & Zambrano, C. A. T. (2018). Nueva propuesta para realizar una planificación microcurricular en el área de matemáticas. *INNOVA Research Journal*, 3(9), 63-86.
- Sequeira Rodríguez, A. (1994). Fundamentos Filosóficos y Psicológicos de la planificación curricular: *Revista educación* 18(2), 41-47 <<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/12678/11932>>
- Stone Wiske, M. (1999). La Enseñanza Para La Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica.
- Suárez Paiba, S. Y., Hernández Fajardo, A. M., Méndez Bernal, S., Arguello Cortés, Y. R., & Garzón Quiroga, N. R. (2020). La Enseñanza para la Comprensión (EpC): ruta para dinamizar los procesos de comprensión lectora en la Escuela Normal Superior de Ubaté. *Infancias Imágenes*, 19(1). <<https://doi.org/10.14483/16579089.13874>>
- Vázquez J., Quispe M. (2015). Experiencias en el fortalecimiento del acompañamiento pedagógico entre docentes, para la mejora de la calidad educativa. San Martín Perú.
- Yparraguirre Marin, E. (2020). Planificación curricular y acompañamiento pedagógico en docentes de la red 13, Ugel 06-Ate 2019

Google Classroom como herramienta para la enseñanza y aprendizaje en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Jatari Unancha de Cotopaxi

Autora: Enma Yolanda Doicela (yoly_doicela@hotmail.com)

Filiación institucional: Unidad Educativa “Jatari Unancha” – SEIC

Línea temática seleccionada: Educación, transformación y desafíos

Resumen

La presente propuesta consiste en aportar al proceso de enseñanza aprendizaje a través de la utilización de un entorno virtual de aprendizaje (EVA). El objetivo es desarrollar una capacitación para docentes enfocada en el uso técnico de la plataforma Google Classroom y mostrar las diferentes formas pedagógicas que puede beneficiar al proceso de enseñanza en la Unidad Educativa Intercultural bilingüe Jatari Unancha, en modalidad semipresencial. La metodología DPRAC (diagnóstico, partir de la experiencia, reflexión, ampliación del conocimiento, cambio de la realidad) se basa y se aplica en la cultura Andina kichwa por su contexto ya que está asentada en la Cordillera Occidental de la provincia de Cotopaxi. El resultado fue en diseñar un entorno virtual en la plataforma Google Classroom para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de Lengua y Literatura en estudiantes kichwa siguiendo una planificación didáctica, donde se observaron diferentes recursos como presentaciones de prezi, slideshare, videos de YouTube y aplicaciones de gamificación de educaplay.

Introducción

El proceso de enseñanza aprendizaje a nivel mundial luego del 2015 en el informe de la EPT (Educación para Todos) en el mundo se preguntan si alcanzan o no las metas. Esto indica claramente que 57 millones de niños no están aprendiendo porque simplemente no van a la escuela, el acceso no es el único problema crítico, la mala calidad limita también el aprendizaje (UNESCO, 2015, pág. 15).

La Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Jatari Unancha es una institución bilingüe donde los estudiantes son kichwa hablantes. El área de Lengua y Literatura ha tomado un papel importante en la sociedad ya que está inmerso en todas las actividades cotidianas de la población y es un campo en el que debemos preocuparnos mucho con la manera que se practica la comunicación entre los individuos por eso es vital ya que sería su segunda lengua que debería trabajar desde los primeros años de vida de los seres humanos de una manera sistemática y puntual haciendo énfasis en la comprensión de todos y cada uno de los elementos que intervienen en el lenguaje.

La integración de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) dentro del currículo de Lengua Castellana y Literatura es una necesidad dentro de la sociedad actual debido a las características de un mundo en donde es imprescindible la comunicación. Sin embargo, el universo de las nuevas tecnologías es tan grande que, en ocasiones, resulta difícil delimitar su relación con la enseñanza.

Google Classroom es una plataforma que permite gestionar varias actividades, dentro de las TIC, que permite mejorar la práctica docente en sectores rurales gracias a sus recursos virtuales atemporales. Así mismo, es una herramienta que se ajusta a los diferentes contextos económicos y sociales de los estudiantes y docentes en modalidad semipresencial de nuestra institución.

Planteamiento del problema

En la actualidad, la educación en América Latina se encuentra en un momento crítico debido a los factores que se han desencadenado con la pandemia de la Covid-19. Este suceso particular ha permitido ver todas las debilidades que el sistema educacional tenía desde hace mucho tiempo en el Ecuador: poco o nulo manejo de tecnologías aplicadas a la enseñanza y problemas de acceso a la tecnología e internet en las zonas rurales. Sobre esto último se suma, además, el factor determinante de la vulnerabilidad, puesto que quienes viven en los sectores rurales se enfrentan generalmente a problemas económicos, así como a problemas sociales (elitismo, racismo, exclusión).

En ese sentido, todos los variados esfuerzos por parte del sistema educativo ecuatoriano parecerían no rendir mayores resultados en este nuevo periodo conocido como la era digital.

Es por esto que hoy en día son los propios docentes quienes han incursionado empíricamente con el uso de plataformas digitales, tales como WhatsApp, Zoom, Google Classroom, entre otros. Sin embargo, es necesario recalcar que no todos los docentes, sea por edad o por situación económica, han podido incursionar en un tipo de enseñanza de tipo híbrida entre lo virtual y lo tradicional.

De esta manera, lo que sería apropiado es una renovación de los conocimientos y la metodología de la enseñanza direccionada hacia una mayor integración de recursos y herramientas virtuales que faciliten al docente un espacio para atender, orientar y evaluar a los estudiantes en horas dentro y fuera de la jornada de clases y, en este sentido, hacer que el educador logre brindar un nivel de educación acorde a los nuevos conocimientos, experiencias y elementos que conforman la realidad subjetiva actual de sus alumnos. Solo de esta manera el educador podrá ejercer una enseñanza constructiva y participativa que genere procesos de análisis, reflexión y apropiación de conocimientos.

En el contexto antes mencionado se sitúa la Unidad Educativa Jatari Unancha, la cual ofrece actualmente educación semipresencial. En esta, los docentes utilizan redes sociales para complementar los conocimientos, ya que son plataformas de consumo masivo; sin embargo, estas presentan bajas probabilidades de que el estudiante las utilice únicamente para tales fines educativos, por lo que el uso de Google Classroom es una herramienta más acorde a los procesos de aprendizaje, además de que está diseñada para ser usada de manera atemporal, característica clave que la vuelve funcional en lugares rurales en donde la conexión a internet es precaria o escasa.

Marco teórico

La enseñanza pluricultural en Ecuador

Para poder tener una idea clara sobre la importancia de un proyecto dirigido hacia la educación bilingüe castellano-kichwa es necesario empezar por una revisión histórica que nos sitúe dentro de una lógica contextual.

Luego de la conformación de la república del Ecuador, en 1830, la población indígena se vio obligada a abandonar su lengua materna para sustituirla por la lengua hegemónica, el castellano. Esto se mantendría como una constante durante

casi un siglo hasta que, como menciona Krainer “En la Constitución de 1945, por primera vez, se hace mención de la educación en idiomas autóctonos, en relación a la lucha contra el analfabetismo”. (Krainer 1996, p. 30)

A pesar de esto, el Estado se mantuvo incapaz de solventar las necesidades que los pueblos ancestrales demandaban como parte de sus derechos sociales, culturales y lingüísticos, por lo que la lucha de las diferentes organizaciones campesinas permitió algunos logros durante las décadas siguientes, entre esos el Acuerdo Ministerial N° 000524 de enero de 1981, en donde se oficializa la educación bilingüe bicultural.

Frente a estos nuevos desafíos que se venían gestando hubo también una importante proliferación de institutos bilingües desde la década del treinta en adelante: Instituto Lingüístico de Verano, Misión Andina del Ecuador, Fundación Runacunapac Yachana Huasi, Centro de Investigación para la Educación Indígena, Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (41-6); esta última integraba el uso de la radio para la educación campesina en kichwa y castellano.

En la actualidad, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural reza el siguiente artículo:

Art. 31.- Competencias del Consejo Académico del Circuito Educativo Intercultural y o Bilingüe.- Son competencias del Consejo Académico del Circuito Educativo Intercultural y o Bilingüe, las siguientes:

c. Diseñar e implementar planes y programas de desarrollo educativo del circuito;

d. Elaborar estrategias de mejora continua del área pedagógica incluyendo el desarrollo profesional de directivos y docentes; (EC Ministerio de Educación 2017, 41-2)

En ese sentido, resulta pertinente el aporte a la educación primaria bilingüe en el Ecuador desde una perspectiva social y dinámica que tome en cuenta las problemáticas a las que se enfrentan tanto estudiantes como docentes que se encuentran en áreas rurales. Independientemente de la época actual —llena de eventos como la Covid-19—, la educación debe dar un paso prometedor hacia las vanguardias tecnológicas.

TIC (Tecnologías de la información y la comunicación)

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación o simplemente TIC surgen como un conjunto de herramientas y recursos que hacen posible administrar y usar información a través de dispositivos electrónicos. Esto en el plano actual ha permitido que se generen nuevos modelos de interrelaciones en diferentes ámbitos sociales, especialmente en el ámbito de la educación. De esta manera, “la sinergia que representa la unión de estas tres tecnologías da lugar a una concepción del proceso de información, en el que las comunicaciones crean nuevos paradigmas” (Ávila et. al 2017, p. 728).

Es importante resaltar que diferentes plataformas como Facebook o Instagram también son consideradas TIC, por lo tanto, hay que tener claro que parte fundamental del éxito de la enseñanza con estos nuevos métodos no solo recaen en los dispositivos o plataformas, sino también en el contenido y en la forma en la que los docentes sepan aprovechar estas tecnologías.

Google Classroom como una alternativa para los docentes

Gómez (2020, 46) detecta que en el Ecuador existe una clara deficiencia de dispositivos tecnológicos en las unidades educativas, pero que, sin embargo, los mayores problemas estarían vinculados al desconocimiento que poseen los docentes sobre el uso de estos. Sin embargo, y pese a estos inconvenientes, ha habido un avance importante sobre la utilización de contenido multimedia; esto también ha sido gracias a que el Ministerio de Educación ha fomentado la utilización de las TIC en el currículo nacional y a que tanto la UNESCO como la Ley Orgánica de Educación Intercultural han manifestado la necesidad de que estas sean parte de una educación direccionada a la transformación misma de la sociedad (47).

En cuanto a los beneficios de Google Classroom, uno de los más importantes es que es gratuito tanto para el docente como para el estudiante. Además, cuenta con una interfaz de fácil manejo y puede vincularse fácilmente con otros productos de Google, tales como Gmail, Google Drive, Google Forms, etc. Así mismo, la información de los estudiantes es privada y no contiene anuncios que interrumpan el estudio.

De esta manera, los docentes pueden crear diferentes actividades y también pueden servirse de “un sistema de comunicación y comentarios mejorado: los profesores pueden crear tareas, enviar notificaciones e iniciar debates inmediatamente. Los alumnos pueden compartir los recursos entre sí y pueden interactuar en el tablón de anuncios o por correo electrónico” (47).

Cabe recalcar que este recurso puede ser manejado según las necesidades del docente y los alumnos; se puede trabajar en tiempo real como de manera atemporal.

Metodología

La propuesta planteada se analizará desde la problemática del ámbito educativo con la finalidad de identificar, caracterizar e impulsar acciones proactivas en la capacitación docente en contextos rurales. El paradigma que se aplicará es cualitativo para así lograr interpretar mediante un diagnóstico actitudes que posee el docente frente a la herramienta Google Classroom y a otros recursos digitales.

Para poder llegar a esta propuesta se realizó una investigación con material bibliográfico de libros, revistas digitales, artículos de internet, repositorios digitales; todos relacionados con la educación bilingüe en estudiantes rurales y la utilización de las TIC. Para el enfoque pedagógico se utilizaron las siguientes teorías: la constructivista de Jean Piaget, la de aprendizaje significativo de David Ausubel y las de tendencia humanista de Carl Rogers, Hamachek y A. Maslow.

Finalmente, se elaboró un plan de capacitación docente bajo ciertos criterios de actualización que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos rurales donde se exponen temas de utilidad como la implementación de las nuevas metodologías, utilización de herramientas digitales y estrategias de motivación docente útiles en el aula.

Propuesta

La presente propuesta ha sido diseñada con el fin de capacitar a los docentes en el manejo de la herramienta Google Classroom en contextos bilingües y rurales para así efectivizar su rendimiento profesional y asegurar la transferencia de lo aprendido en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La parte de diseño se construirá en base a las necesidades que demanden las experiencias suscitadas durante el ejercicio profesional. Esto consistirá en:

- Estructuración del diseño de la capacitación conforme al modelo DPRAC (Diagnostico, Partir de la experiencia, Reflexión, Ampliación del conocimiento y cambio de la realidad), una metodología que aplica la institución donde se plantea la propuesta y la búsqueda de selección de recursos didácticos, lúdicos o pedagógicos para el dominio del contenido de forma sencilla y práctica
- Desarrollo de los objetivos de cada una de las sesiones de estudio y definir los instrumentos de evaluación con indicadores adecuados al propósito de cada clase.
- Implementación por medio de una capacitación a los docentes, se organizará en grupos de trabajo, a quienes se les dará instrucciones específicas dentro de la herramienta Google Classroom y por último evaluar la propuesta en su totalidad, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos bilingües.

Referencias bibliográficas

Aguilera, Cristian, Ana Manzano, Inés Martínez, M. del Carmen Lozano, Carla Casiano. 2017. “El modelo Flipped Classroom”. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 4 (1): 261-266.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853537027>

Ávila, Washington, Lenin Suasnabas, Enrique Díaz, Victor Rodríguez. 2017. “Las Tics en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria”. *Revista Dominio de las Ciencias* 3 (2): 721-749.

<http://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.2.721-749>

EC Ministerio de Educación. 2017. “Ley Orgánica de Educación Intercultural”. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/>

downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf

Gómez, José. 2020. “Google Classroom: Una herramienta para la gestión pedagógica”. *Revista Mamakuna* 45-53. <https://orcid.org/0000-0001-5143-4333>

Gómez, Katherine. 2019. “El desafío de las nuevas tecnologías: el uso del aula virtual y su influencia en el rendimiento académico”. *Rehuso* 4 (3): 48-56. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1985>

Krainer, Anita. 1996. *Educación Bilingüe Internacional en el Ecuador*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Kraus, Germán, María Formichella, María Verónica Alderete. 2019. “El uso del Google Classroom como complemento de la capacitación presencial a docentes de nivel primario”. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología* 24: 79-90. doi: 10.24215/18509959.24.e09

Ortiz, Alexander. 2013. *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Bogotá: Ediciones de la U.

Sánchez, L., S. Alvarenga. 2014. “La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación”. *Tecnología en marcha* 28 (1): 121-129.

<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5051536.pdf>

Competencias de Investigación: Una propuesta de formación para promover la cultura investigativa como eje transversal en la formación docente

Autores:

Dr. Jean Carlos García Zacarías
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Docente Facultad de Ciencias de la Educación
Correo: jgarcia493@puce.edu.ec

Mtr. María Patricia Erazo Ortega
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Docente Facultad de Ciencias de la Educación
Correo: mperazo@puce.edu.ec

Dra. Victoria Dalila Palacios Mieles
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Docente Facultad de Ciencias de la Educación
Correo: vdpalacios@puce.edu.ec

Dra. Paulina De Los Ángeles Morales Hidalgo
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Docente Facultad de Ciencias de la Educación
Correo: pmorales048@puce.edu.ec

Mtr. Luz Germania Espinosa Chiriboga
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Docente Facultad de Ciencias de la Educación
Correo: lgespinosa@puce.edu.ec

Línea temática seleccionada: Educación, transformación y desafíos

Resumen

Hacer de la investigación educativa una constante en la gestión docente va más allá del dominio cognitivo e instrumental, su desafío es mayor puesto que representa la invitación a transformar la realidad desde la rigurosidad proporcionada por la ejercitación investigativa. Se plantea el siguiente proyecto que tiene como objetivo general diseñar una propuesta de formación en competencias investigativas, para promover la cultura de investigación como eje transversal en la formación docente, dirigido al personal académico en las carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación – PUCE Quito, a partir del año 2022

– 2024. Metodológicamente corresponde a una investigación de tipo proyectiva, diseño de campo, contemporáneo transeccional y multivariable. Las Unidades de Estudio serán 40 docentes de las carreras en la Facultad de Ciencias de la Educación. La técnica de recolección de datos será la encuesta a través del cuestionario como instrumento. La técnica de análisis de datos será estadística descriptiva básica. El proyecto destaca en cuanto a su aporte en la dimensión pedagógica – investigativa puesto que no se puede comprender el ejercicio profesional, en cualquier área del conocimiento, y de manera particular la praxis docente, si se adolece de una cultura de investigativa y de competencias de investigación.

Palabras clave: Formación Docente, Competencias Investigativas, Cultura de Investigación, Actitudes hacia la Investigación.

Introducción

Hablar de la cultura investigativa docente no es un tema nuevo. La imagen del docente investigador cobró fuerza allá por los años 90 y desde su origen se dimensionó el rol reflexivo y activo que debe tener el profesor en su gestión, con el soporte de la investigación. Stecanela et al., (2019) recuperaron el legado de Stenhouse (1991) y Hopkins (1989) y resaltaron que estos teóricos de la educación impulsaron la figura del docente-investigador en el sentido de replantear su rol como sujetos de reflexión y acción de su propia práctica de enseñanza» (p.18).

Asociar procesos investigativos al ejercicio docente representa robustecer uno de los principios de la condición humana: el desarrollo del pensamiento crítico y libre. Belén et al., (2015) perfilan lo siguiente:

La noción de docente-investigador expresa en el fondo, una idea relativamente simple que siempre ha estado en la tradición de los educadores comprometidos, y que alude al hecho de que los seres humanos son sujetos capaces de construir un pensamiento independiente, una conciencia crítica y, por lo tanto, pueden actuar libremente conforme a ello. Esta idea se funda en el derecho inalienable que tienen todos los seres humanos de crear y recrear saberes que les permitan comprender o transformar su realidad. En este

sentido, emplear la investigación no solo es una necesidad teórica sino una exigencia de la práctica (p.20)

Según puede mirarse, hacer de la investigación educativa una constante en la gestión docente va más allá del dominio cognitivo instrumental, su desafío es mayor puesto que representa la invitación a transformar la realidad desde la rigurosidad proporcionada por la ejercitación investigativa. «Los esfuerzos para que los futuros profesores tengan una mayor vinculación con la investigación educativa no pueden quedarse solo en un plano instrumental» (Perines, 2020, p. 149). Es un hecho que la tarea investigativa no se restringe a un laboratorio. En el campo educativo esta debe contemplar todas las aristas, contextos y actores que son parte del proceso educativo. Únicamente así, el docente-investigador estará asumiendo la responsabilidad de su gestión con miras a contribuir a buscar soluciones ante los problemas que la cotidianidad educativa plantea.

Desarrollo

Planteamiento del problema

Con frecuencia se afirma que el mundo ha evolucionado de modo vertiginoso y ello ha sido posible gracias al bucle indiscutible entre investigación-conocimiento; dentro de la misma aseveración surge una pregunta: ¿ha ocurrido lo mismo en el ámbito educativo? Ante esta inquietud se posiciona el escepticismo porque parecería que las prácticas educativas, dentro de las instituciones, son poco favorables para impulsar una sólida cultura investigativa y, consiguiente innovación. ¿Cuáles son algunas de esas prácticas? Hegemonía de aprendizajes memorísticos que limitan las propuestas innovadoras; poco espacio para la reflexión, la cultura y el asombro; un rol docente que ha ido revistiéndose, cada vez más, de una función operativa del currículo porque debe dar respuesta a crecientes requerimientos de naturaleza administrativa y, como si todo esto fuera insuficiente, la carencia de políticas de estado presentes para propiciar, orientar, ejecutar y fortalecer la cultura investigativa como camino hacia la innovación despojándose de la visión reduccionista que se le ha adjudicado. En ese sentido, se plantea la siguiente interrogante de investigación: ¿Cómo estaría diseñada una propuesta de formación en competencias investigativas

para promover la cultura de investigación como eje transversal en la formación docente, dirigido al personal académico en las carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación – PUCE Quito, entre los años 2022 – 2024?

Actualmente, no se puede comprender el ejercicio profesional, en cualquier área del conocimiento, y de manera particular la praxis docente si se adolece de una cultura científica y de competencias investigativas que permitan aplicar la lógica relacional de un proceso de investigación desde la identificación de problemas, formulación de preguntas y objetivos de investigación, revisión documental desde los trabajos de investigación previos hasta los planteamientos teóricos que favorezcan la comprensión del evento de estudio, el trazar unos criterios metodológicos, el diseño de instrumentos de recolección de información, aplicación y análisis de resultados y generación de conclusiones. Esta lógica de la investigación debe fortalecerse desde la Escuela

Marco teórico

La predisposición hacia la investigación es un aspecto crucial en los procesos investigativos y tiene que ver con la formación integral de investigadores, a la par de la formación metodológica e instrumental. La predisposición conlleva una serie de actitudes hacia la investigación que van desde lo positivo hasta lo negativo atravesando todas las gamas posibles. Al respecto, Aldana y Joya (2011) mencionan que «las actitudes dan lugar a sentimientos y pensamientos agradables o desagradables sobre un objeto, que se aprueba o se desaprueba, se acepta o se rechaza, que en este caso es la investigación científica» (p. 300). Como se puede evidenciar, las actitudes, abarcan una serie de elementos propios de la formación personal y que, en este caso, tienen repercusiones en cómo las personas enfrentan sus actividades académicas e investigativas y es por lo cual se deben tomar en cuenta al momento de concebir y desarrollar un proyecto de investigación.

Estas reflexiones aportan elementos novedosos tanto al proceso investigativo como a la formación de investigadores. Invitan a repensar las metodologías y abrirlas hacia la innovación de tal manera que se posible integrar diferentes formas de construir los proyectos investigativos, de gestionar la información y de acceder al conocimiento. Respecto de la formación de

investigadores, invitan a integrar en los objetivos curriculares el fomento de actitudes positivas hacia la investigación. Palacios (2021) plantea que estas actitudes dependerán de “factores personales (emociones) y factores externos como las condiciones de enseñanza aprendizaje para la investigación» (Palacios 2021, p. 203). El tratamiento apropiado de estos factores propiciaría una actitud positiva hacia la investigación y, por lo tanto, deberían considerarse en cualquier programa de formación en investigación. Las actitudes positivas hacia la investigación son una predisposición que impulsa las actividades investigativas más allá de la recogida, sistematización e interpretación de datos, otorgándoles una dimensión humana y, por lo tanto, dándole mayor sentido a esta actividad académica.

Por otra parte, al abordar la temática sobre cultura investigativa se han tomado en cuenta a autores y definiciones como el de Calderón, (2017), que considera que «cultura de investigación en ciencias sociales implica abordar los esquemas conceptuales y procesos operativos de la llamada gestión del conocimiento, es decir, esta gestión del conocimiento es entendida como una dinámica de encadenamiento de conocimientos en que emerge la productividad en función del perfil de la institución educativa y este encadenamiento va a estar en función de una comunidad académica que lo va construyendo, en una dinámica permanente.

En principio todo acto de investigación debe ser parte de la comunidad académica que genera una cultura investigativa para cada institución superior que debe ser acreditada, por contemplar este criterio como norma docente. Según González (2019), la calidad de la investigación en la sociedad ayuda a solucionar los problemas, así la cultura investigativa marca la transformación educativa basada en la creación de nuevos procedimientos que realmente aportan más a la ciencia y a la sociedad; la cultura investigativa de las universidades debe convertirse en un compromiso que vincula la ciencia, la academia con el desarrollo, para llegar a concretar la sociedad del conocimiento y trascender en impactos de mejora social. De acuerdo a González, (2022), los procesos de confinamiento social provocados por la crisis de salud mundial (COVID-19), han obligado a los docentes a asumir nuevas competencias investigativas que le permitan mejorar los indicadores de ciencia y aportar a la cultura de investigación en la era digital para la región latinoamericana.

Finalmente, desde la perspectiva de Tobón (2006), Tacca (2011) y Pérez (2012), la autora Barón (2019) define a las competencias en investigación como “el conjunto de saberes, habilidades y disposiciones de una persona, que le permiten utilizar sus conocimientos, reflexionar sobre la acción, y estar dispuesta a desarrollar un proceso investigativo, a partir de una serie de cualidades personales, que forman parte del dominio de la persona, y le permiten desarrollar una investigación con eficiencia y calidad” (p. 16). Este planteamiento coincide con Aular, Marcano y Moronta (2009) para quienes:

Las competencias investigativas del docente conlleva a una profunda comprensión de la práctica pedagógica y sus procesos, integrada con los actores educativos, lo cual le permitirá desenvolverse ampliamente y con destacado profesionalismo (...) Implica un continuo reflexión-acción en su práctica cotidiana, un despliegue de su capacidad para discernir los modos más apropiados de mejorar la educación, dándole sentido a todas las actividades que ejecuta, mediante el desarrollo de procesos que engloben la construcción de conocimientos encaminados a lograr aprendizajes de calidad y pertinentes en los diferentes actores que intervienen en la escuela y en la comunidad. (p. 140 -141)

Método

Una vez contextualizada la situación problemática, descrita la realidad objeto de estudio, y teniendo claro cuáles son los propósitos de la investigación a desarrollar, se presenta a continuación los criterios metodológicos como procedimientos por medio de los cuales debemos transitar para llegar a abordar el estudio en cuestión.

a.-) Tipo de Investigación. El presente estudio se circunscribe en la denominada investigación proyectiva. Según Hurtado (2012) la investigación proyectiva es aquella que “propone soluciones a una situación determinada a partir de un proceso de indagación. Implica explorar, describir, explicar y proponer alternativas de cambio, mas no necesariamente ejecutar la propuesta (...) Todas las investigaciones que implican el diseño o creación de algo con base en un proceso investigativo, también entran en esta categoría” (p. 122). Ante la escasa cultura investigativa, se plantea un estudio cuyo objetivo

central es diseñar una propuesta de formación en competencias investigativas para transversalizar a la investigación como eje fundamental en la formación docente, dirigido al personal académico en las carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación – PUCE Quito, a partir del año 2022 – 2024.

b.-) Diseño de Investigación. Según Hurtado (2010) el diseño de investigación es “el conjunto de decisiones estratégicas que toma el investigador, relacionadas con el dónde, el cuándo, el cómo recoger los datos, y con el tipo de datos a recolectar, para garantizar la validez interna de su investigación” (p. 691). En ese sentido, el presente estudio en cuanto a la fuente corresponde a un diseño de campo, dado que los investigadores obtendrán información a partir de fuentes vivas, en un contexto natural que será la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Asimismo, en cuanto a la temporalidad corresponde a un diseño contemporáneo transeccional. Por último, en cuanto a la amplitud de foco la investigación corresponde a un diseño multivariables o multieventual de caso pues el estudio está orientado a varios eventos como totalidad referidos a formación en competencias investigativas para promover la cultura de investigación como eje transversal en la formación docente.

c.-) Unidades de Estudio: en la investigación participarán en calidad de unidades de estudio 42 docentes de grado, personal académico de la Facultad de Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, ubicada en Av. 12 de Octubre y Roca, Quito – Pichincha – Ecuador.

d.-) Técnicas para la recolección de información: la técnica que guardan mayor correspondencia con el evento de estudio es la encuesta entendida a través de cuestionario como instrumento.

e.-) Técnica Análisis de Datos: una vez aplicados los instrumentos, se procederá al análisis de los datos a través de estadística descriptiva básica, cuyos resultados se presentarán con cuadros de frecuencias y gráficas.

Proyección de la propuesta

El Plan Operativo institucional 2021-2025 convoca al desarrollo de investigaciones de impacto social que sean impulsadas por las unidades académicas. En ese sentido, la propuesta de estudio se proyecta al desarrollo de competencias

para promover la investigación como eje transversal de la formación docente. Asimismo, al promover la cultura investigativa, se mejora los indicadores de investigación de acuerdo al modelo de autoevaluación institucional, se garantiza un mejor acompañamiento en los procesos de titulación de los estudiantes de grado y posgrado.

Se creará las condiciones favorables para desarrollar el aprendizaje desde la curiosidad, el asombro, la pregunta, el desarrollo de procesos metódicos, por lo que se fortalecerán las competencias investigativas de orden cognitivo, procedimental y actitudinal.

Actualmente, no se puede comprender el ejercicio profesional docente si se adolece de una cultura científica y de competencias investigativas que permitan aplicar la lógica relacional de un proceso de investigación desde la identificación de problemas, formulación de preguntas y objetivos de investigación, revisión documental, el trazar unos criterios metodológicos, el diseño de instrumentos de recolección de información, aplicación y análisis de resultados y generación de conclusiones. Esta lógica de la investigación debe fortalecerse desde la Escuela. Inclusive hoy en día encontramos nuevos enfoques pedagógicos como el Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Retos, Aprendizaje Basado en Problemas. En todos ellos se transversaliza a la investigación para la construcción del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Aular de Durán, Judith; Marcano, Noraida; Moronta, Miriam, (2009). Competencias investigativas del docente de educación básica. *Laurus*, vol. 15, núm. 30, mayo-agosto, 2009, pp. 138-165.
- Arellano-Sacramento, Cesar, Hermoza-Moquillaza, Rocío, Elías-Podesta, Mario, (2021). «Actitud hacia la investigación de estudiantes universitarios en Lima, Perú». FEM (Ed. impresa) <https://dx.doi.org/10.33588/fem.204.901>
- Aldana, Gloria, Nohora, Joya, (2011). «Actitudes hacia la investigación científica en docentes de metodología de la investigación», 295-309. *Tabula Rasa*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39622094012>
- Barón, Lida. (2019) Competencias investigativas en docentes de la asignatura de investigación de educación básica

- y media. Mérito Revista de Educación, vol. 2, núm. 4, enero-abril, 2020, pp. 12-31
- Belén, Carmen María; Montiel, María Cecilia; Luján Montiveros, María. (2019). Investigación y formación docente en la educación superior. Tensiones y desafíos. Revista de Docencia e Investigación ESPIRAL 5 (pp.9-36).
- Calderón, Sergio; febrero-mayo, (2017). Cultura de investigación y gestión del conocimiento en ciencias sociales. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194250865019.pdf>
- Criado Dávila, Yvette Vanessa; Sánchez García Tula Carola; Inga Arias Manuel Augusto (2020). Los semilleros de investigación como elemento de desarrollo de la cultura investigativa universitaria; Universidad San Marcos - Perú. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1523>
- Ferro, Hugo; Vento Pedro; Vilcapuma Jorge. (2021). Cultura Investigativa y elaboración de trabajos de grado de los estudiantes de una universidad pública. Revista Alpha Centauri. <https://journalalphacentauri.com/index.php/revista/article/view/57>
- Fernández, María Beatriz; Johnson, Daniel. (2018). Investigación en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. Psicoperspectivas. 14 (pp. 93-105).
- Fuster, Yanet; Romani Parada, Djamilia. (2018). Enseñanza e investigación, un contrapunto posible. Una experiencia en Planeamiento en el área de la información. *Información, cultura y Sociedad*, 38 (pp.147-156).
- Fordham, Michael. (2016). Realising and extending Stenhouse's vision of teacher research: the case of English history teachers. *British Educational Research Journal*. 42. (pp.135-150).
- Flores, Raúl. (2019). Estudio exploratorio de las competencias investigativas de los futuros docentes de Educación Primaria. *Magister Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa Facultad de Formación del Profesorado y Educación Universidad de Oviedo* vol. 31, núm. 1, 2019, pp. 17-23
- González, Carlos; Guzmán Valenzuela, Carolina; Montenegro Maggio, Helena. (2015). El vínculo docencia-

- investigación en programas de Pregrado: estado del arte y propuestas para fortalecerlo. *Revista de Pedagogía*. 5 (pp.9-36).
- González, Gustavo; (2019). Cultura investigativa como elemento relevante en la transformación educativa. *Revista UNIMA*. San Juan de Pasto: Revista Unimar. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/ipp/20170329034745/pdf_873.pdf
- González, Romel; Acevedo, Ángel; Martín, Víctor; (2022). Cultura investigativa del docente en Latinoamérica en la era digital. *Revista Científica de Educomunicación*. Bogotá; *Revista comunicar*. <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=70&articulo=70-2022-06>
- González, Rommel; Acevedo, Ángel Díaz (2022). Nuevos retos del profesorado ante la enseñanza digital. *Revista científica de comunicación y educación, COMUNICAR*, No. 70. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1523>
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos; Baptista, Pilar (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Hernández-Pérez, Francisco; Castro-Valdés, Isis Carolina. (2015). Perfil docente de profesores que asisten al Centro de Investigación Educativa y Formación Docente. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 2 (pp. 203-220).
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación*. Caracas: Sypal.
- Hurtado, J. (2012). *El Proyecto de investigación*. Caracas: Sypal.
- López Gómez, Ernesto. (2020) Conectando Investigación y Docencia en la Universidad: Teaching Research Nexus. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 2 (pp. 203-220).
- Navas, Yonaiker; Pacheco, Silvia; Quintanilla, Jorge; (2016). Formación de la cultura investigativa, responsabilidad social de las universidades ecuatorianas. *Revista de Pensamiento Latinoamericano*. en línea; *Revista de Pensamiento Latinoamericano*, en línea; <http://pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/1389-formacion-de-la-cultura-investigativa-responsabilidad-social-de-las-universidades-ecuatorianas#:~:text=Permite%20la%20toma%20de%20conciencia,conciencia%20>

- organizacional%2C%20global%20e%20integral
- Nosei, Cristina; Caminos, Gabriela (2009). La formación de profesores en la Universidad: de la racionalización a la formulación del problema. *Praxis Educativa*. 13 (pp.80-88).
- Núñez, Nemecio; (2019). Enseñanza de la competencia investigativa: percepciones y evidencias de los estudiantes universitarios. *Espacios*, 41(40). pp.
- Mamani, Oscar; (2011).»Actitud hacia la investigación y su importancia en la elección de la modalidad de tesis para optar el título profesional». *Revista Científica de Ciencias de la Salud.*, 22-27. <https://www.researchgate.net/publication/336620379>
- Mamani, Oscar; (2011).»Actitud hacia la investigación y su importancia en la elección de la modalidad de tesis para optar el título profesional». *Revista Científica de Ciencias de la Salud.*, 22-27. <https://www.researchgate.net/publication/336620379>
- Morales, P; Bermúdez, J; y García, J. (2018). El proceso de formación de investigadores educativos desde las aulas. *Revista Inclusiones*, 5(1), 62 – 81.
- Ortega, Rolando, Veloso, Ricardo, Hansen, Omar, (2018). «Percepción y actitudes hacia la investigación científica». *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2018.jul-dic.2>
- Palacios, Lina, (2021). «Una revisión sistemática: Actitud hacia la investigación en universidades de Latinoamérica». *Comuni@ccion: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo.*, 195-205. <http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.12.3.535>
- Peña, Delia; Díaz, Janeth; Moreno, Guido; (2018). Cultura investigativa en los estudiantes de pregrado. *RES NON VERBA*. *Revista Científica*. Guayaquil; *RES NON VERBA*. *Revista Científica*. <https://biblat.unam.mx/hevila/ResnonverbaGuayaquil/2018/vol8/no1/7.pdf>
- Perines, Haylen (2020). La formación en investigación educativa de los futuros profesores. *Formación Universitaria*. <https://swebebsco.puce.elogim.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=a1b2311d-d1a0-4cfb-9086-c74d7e13e029%40redis>
- Stecanela, Nilda; Chaves Zen, Alessandra; Pauletti, Fabiana.

(2015). Action Research and Teacher Education: the use of research in a classroom for the transformation of reality. *International Journal of Action Research* 132 (pp. 132-156).

Velásquez, Layti. (2007). Las redes de investigación virtuales: propuestas de fomento y desarrollo de la cultura investigativa en las instituciones de educación superior. Redalyc.org, Barcelona, España <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011231007>

El ABPro y la interdisciplinariedad para la adquisición de habilidades sociales y cognitivas en los estudiantes de bachillerato técnico

Autor:

Iván Darío Ganchala Chusín

dariocpg@live.com – ivan.ganchala@educacion.gob.ec

Filiación institucional: Unidad Educativa “Jatari Unancha” – SEIC

Línea temática seleccionada: Educación, transformación y desafíos

Resumen

El rol de la educación técnica como promotora de desarrollo económico e inclusión social ha tomado relevancia en las políticas públicas en los últimos años. Aparece como una alternativa viable para aquellas personas que, por distintas razones, buscan una incorporación temprana en los mercados laborales. El currículo de bachillerato técnico, basado en competencias laborales, garantiza una formación de profesionales competentes, sin embargo, los estudiantes de la figura profesional de Instalaciones, Equipos y Maquinas Eléctricas de la Unidad Educativa Jatari Unancha, que trabajan bajo esta modalidad, no han logrado desarrollar habilidades sociales y cognitivas, que el Ministerio de Educación ha priorizado para el desarrollo integral de competencias laborales mismas que brindan características de empleabilidad a los estudiantes, en concordancia con la demanda laboral. En tal forma, el objetivo de la presente investigación es implementar la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABPro) en el desarrollo de proyectos interdisciplinarios para la adquisición de habilidades sociales y cognitivas. La investigación presentará un enfoque cuantitativo, de tipo experimental, diseño transversal y alcance descriptivo, explicativo. El diagnóstico, se lo realizó a través de una encuesta a los estudiantes. Con los resultados obtenidos y la fundamentación teórica, se implementará la metodología del ABPro en el desarrollo de proyectos interdisciplinarios.

Palabras claves: Aprendizaje basado en proyectos (ABPro), interdisciplinar, competencia, habilidad, currículo.

Abstract

The role of technical education as a promoter of economic development and social inclusion has gained relevance in public policies in recent years, since it appears as a viable alternative for those people who seek an early incorporation into the labor markets. The technical high school curriculum, based on labor competencies, guarantees the training of competent professionals. However, the students of the subject of automation and electrical panels of the professional figure of Electrical Installations, Equipment and Machines from Unidad Educativa Jatari Unancha, who study in this modality, have not managed to develop social and cognitive skills, which the Ministry of Education has prioritized for the integral development of labor competencies that provide employability characteristics to students, in accordance with the labor demand. The objective of this investigation is to implement the project-based learning methodology (ABPro) in the development of an interdisciplinary project for the acquisition of social and cognitive skills. The research is based on an experimental, quantitative approach; and a cross-sectional design through a descriptive and an explanatory scope. The diagnosis was made through a survey of the students. With the results obtained and the theoretical foundation, the ABPro methodology will be implemented in the development of interdisciplinary projects.

Keywords: Project-based learning (ABPro), interdisciplinary, competence, ability, curriculum.

Introducción

El bachillerato técnico es una oferta enfocada en las y los jóvenes, para fortalecer su incorporación al mundo laboral y/o dar continuidad a su formación técnica y tecnológica de educación superior, en estrecha vinculación con el sector productivo y prioridades nacionales. Su diseño curricular, se basa en el desarrollo de competencias laborales que brindan características de empleabilidad a los estudiantes, en concordancia con la demanda laboral forjada según las necesidades de la matriz

productiva, los sectores priorizados y las agendas zonales de desarrollo.

Al respecto Mendoza, M. (2013). señala que la formación basada en competencias laborales implica integrar disciplinas, conocimientos, habilidades, actitudes y valores. En virtud a lo expuesto por el autor la integración disciplinar y la puesta en práctica de los conocimientos teóricos es una necesidad actual para los estudiantes. En este contexto el principal reto de los educadores en un sistema de aprendizaje por competencias, no es el que los alumnos almacenen el conocimiento ni memoricen la información, sino enseñarlos a responderse ¿Cómo?, ¿Para qué? y ¿Por qué? usar el conocimiento, es decir guiarlos, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser, desde la perspectiva de cada disciplina, para ello, se requiere de metodologías que permitan cambiar las estructuras mentales de los estudiantes, con énfasis no sólo en el producto sino en los procesos a nivel cognitivo, procedimental y actitudinal.

Al respecto, Álvarez, R. (2004), señala que una de las metodologías idóneas para el desarrollo de competencias laborales es el aprendizaje basado en proyectos (ABPro), este modelo de aprendizaje promueve a que los estudiantes piensen y actúen en base al diseño de un proyecto interdisciplinar, el estudiante elabora un plan con estrategias definidas, para dar una solución a una interrogante y no tan solo cumplir objetivos curriculares. En tal sentido, Meneses, R. (2013), indica que el ABPro estimula el crecimiento emocional, intelectual y personal mediante experiencias directas con personas y estudiantes ubicados en diferentes contextos.

En tal sentido, coincide Espinoza, E. (2018), al analizar que gran parte de esta metodología implica formar equipos con niveles de integración con personas de perfiles diferentes, áreas disciplinares, profesiones, idiomas y culturas que trabajan juntos para realizar proyectos y solucionar problemas reales. En contraste con el autor estos niveles de integración disciplinar contribuyen al afianzamiento de ciertos valores en profesores y estudiantes: flexibilidad, confianza, paciencia, intuición, pensamiento divergente, sensibilidad hacia las demás personas, aceptación de riesgos, aprender a moverse en la diversidad, aceptar nuevos roles, entre otros.

Desarrollo

La formación técnica ecuatoriana a nivel de bachillerato, se fundamenta en un currículo que garantiza el desarrollo de competencias laborales, mismas que brindan características de empleabilidad a los estudiantes, en concordancia con la demanda laboral forjada según las necesidades de la matriz productiva, sectores priorizados y las agendas zonales de desarrollo, Echeverría, B. (2002), señala que las competencias laborales requieren de un cúmulo de conocimientos y habilidades para responder satisfactoriamente a la demanda de una tarea o actividad, en este contexto al aplicar la evaluación de inicio pre-test a los estudiantes de la figura profesional de Instalaciones, Equipos y Maquinas Eléctricas de la Unidad Educativa “Jatari Unancha”, se evidencia un desarrollo álgido de las habilidades cognitivas y sociales: autoconocimiento, comunicación, solución de problemas, toma de decisiones, empatía, manejo de emociones y el trabajo en equipo, mismas, que el Ministerio de Educación ha priorizado para el desarrollo integral de las competencias laborales, en los estudiantes de educación técnica.

Los resultados de esta evaluación arrojan: escasa utilización de una metodología que permita fortalecer el aprendizaje y consecuentemente la adquisición y desarrollo de las habilidades cognitivas y sociales, he aquí la importancia del ABPro ya que involucra al estudiante en un proyecto complejo y significativo, mediante el cual desarrolla integralmente sus capacidades, habilidades, actitudes y valores. Se acerca a una realidad concreta en un ambiente académico, por medio de la realización de un proyecto de trabajo (Meneses, 2013, p.21).

En función a esta fundamentación teórica y a los resultados obtenidos en el diagnóstico, el problema detectado se lo plantea de siguiente forma:

¿De qué manera el ABPro influye en el desarrollo de un proyecto interdisciplinar para la adquisición de competencias cognitivas y sociales, en los estudiantes de bachillerato técnico especialidad Instalaciones, Equipos y Maquinas Eléctricas?

En virtud al problema la investigación ha sido esquematizada de la siguiente manera:

En la primera parte, se contempla el marco teórico sobre el que se basa la investigación donde, se explora y analiza los conceptos y definiciones de diferentes investigadores sobre el aprendizaje basado en proyectos, fases de la implementación de la metodología (ABPro), interdisciplinariedad, competencias laborales, habilidades cognitivas y sociales.

Con esta base teórica y experiencial, se plantea en una segunda parte de la investigación una metodología que parte de un diagnóstico del nivel de adquisición de las habilidades cognitivas y sociales en el que se encuentran los estudiantes de la figura profesional de Instalaciones, Equipos y Maquinas Eléctricas de la Unidad Educativa Jatari Unancha. Con los datos obtenidos en la segunda parte de la investigación, se lanzará la propuesta de implementar la metodología basada en proyectos (ABPro) en el desarrollo de un proyecto interdisciplinar para la adquisición de habilidades cognitivas y sociales que es el motivo de la tercera parte de la investigación.

En la tercera parte de la investigación, se efectúa la aplicación de la metodología (ABPro) en el desarrollo del proyecto interdisciplinar, a través de sus 10 pasos de acción didáctica: punto de partida, formación de equipos colaborativos, definición del reto final, organización y planificación, búsqueda y recopilación de información, análisis y síntesis, taller/ producción, presentación del proyecto, respuestas colectivas a la pregunta inicial, evaluación y autoevaluación.

Estos pasos, se agrupan en tres fases sistematizadas generales:

Fase 1. Se trabaja la planificación del proyecto. Se plantea los objetivos de aprendizaje, unos contenidos a trabajar y las habilidades cognitivas y sociales, que se van a desarrollar. En esta fase, se plantea la pregunta inicial de la que parte el proyecto, que motive y haga interesarse el tema. Esta pregunta abre paso al esto de fases. Se plantean las actividades de inicio, investigación y cierre, que se trabajarán en la siguiente fase.

Fase 2. Es la fase de elaboración del proyecto. Está pensada para trabajar de manera colaborativa, previa definición de roles y con intención de crear un producto final. El proyecto conecta los contenidos didácticos con la realidad, genera curiosidad por trabajar el contenido. El trabajo de investigación por grupos trata de buscar información y organizarla. En esta fase, se trabaja la reflexión del tema de investigación y se revisa el producto final.

Fase 3. Evaluación del proyecto. Se valora el proceso, el producto y la reflexión sobre el propio aprendizaje. A la hora de evaluar los proyectos se puede utilizar herramientas como rúbricas y portafolios.

Posteriormente para determinar el grado de cumplimiento de los objetivos planteados en la propuesta, se analizará los resultados mediante la aplicación de encuestas pos-test a los

estudiantes de bachillerato técnico de la figura profesional de Instalaciones, Equipos y Maquinas Eléctricas, misma que permite obtener información para medir el nivel de desarrollo de las habilidades cognitivas y sociales.

Proyecciones de la propuesta

Las proyecciones de la propuesta básicamente responderán a los objetivos planteados:

- Fundamentar teóricamente la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABPro) y comprensión conceptual.
- Diagnosticar el nivel de adquisición de las habilidades cognitivas y sociales en él, que se encuentran estudiantes de Bachillerato Técnico de Instalaciones, Equipos y Maquinas Eléctricas de la Unidad Educativa Jatari Unancha.
- Proponer la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABPro) en el desarrollo de un proyecto interdisciplinar para la adquisición de habilidades cognitivas y sociales.
- Validar la propuesta de la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABPro) en el desarrollo de un proyecto interdisciplinar para la adquisición de habilidades cognitivas y sociales.

Referencias bibliográficas

- Espinoza, E. E. (2018). La interdisciplinariedad. Recuperado de https://universosur.ucf.edu.cu/files/Libro_interdisciplina.pdf
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia. Investigación Educativa. Investigación Educativa, 20(1), 7-43.
- Mendoza, M. (2013). Adquisición y desarrollo de competencias profesionales en el prácticum de los grados de magisterio: estudio empírico desde la perspectiva de los estudiantes. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 15 de Agosto de 2016, de <http://eprints.ucm.es/20566/1/T34368.pdf>
- Meneses, R. (julio 2013). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPro). Universidad Nacional Abierta y a Distancia

UNAD, p.21.

Metodología de la Investigación. México DF: McGraw Hill.

Posada Álvarez, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2870/3814>

Guía de actividades para refuerzo de matemática basada en la gamificación dirigida al nivel básico superior

Autores:

Cristian David Carranco Ávila
Maestría en Pedagogía de la Ciencias Experimentales,
Facultad de Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad
Católica del Ecuador
cristian.carranco98@gmail.com, cdcarranco@puce.edu.
ec

Andrés Esteban Merino Toapanta
Escuela de Ciencias Físicas y Matemática, Facultad de
Ciencias Exactas y Naturales, Pontificia Universidad Católica
del Ecuador
aemerinot@puce.edu.ec

Línea temática: Educación, transformación y desafíos

Resumen

El proceso de enseñanza – aprendizaje de la matemática resulta en un proceso complejo, causando que sea una actividad tediosa para algunos estudiantes. Esta dificultad puede disminuirse mediante la aplicación de materiales instruccionales innovadores. Considerando que no todos los estudiantes tienen acceso a recursos tecnológicos, se debe tener presente que la tecnología no es la única manera de realizarlo. Así, el objetivo de esta propuesta es elaborar una guía de actividades, basada en la gamificación, dirigida al nivel de educación básico superior que no cuenten con recursos tecnológicos. De esta manera, se puede reforzar los contenidos de matemática, además, incentivar a que los estudiantes se automotiven a aprender, a aplicar sus conocimientos en situaciones similares a juegos y desarrollar hábitos de evaluación que les permita reflexionar de manera crítica sobre sus fortalezas y falencias en lo que respecta a la asignatura. Para exponer la necesidad de este tipo de guías, se realizó una encuesta a docentes de matemática y estudiantes de una unidad educativa nacional. Finalmente, se generó la guía junto con detalle de su implementación.

Palabras clave: Guía de actividades, Refuerzo académico, Aprendizajes básicos de matemática, Gamificación.

Abstract

The teaching-learning process of mathematics results in a complex process, causing it to be a tedious activity for some students. This difficulty can be lessened through the application of innovative instructional materials. Considering that not all students have access to technological resources, it should be kept in mind that technology is not the only way to do so. Thus, the objective of this proposal is to develop an activity guide, based on gamification, aimed at the level of higher basic education that do not have technological resources. In this way, it is possible to reinforce the contents of mathematics, in addition, to encourage students to self-learn, to apply their knowledge in situations like games and to develop evaluation habits that allow them to reflect critically on their strengths and weaknesses regarding the subject. To expose the need for this type of guides, a survey of mathematics teachers and students of a national educational unit was carried out. Finally, the guide was generated along with details of its implementation.

Keywords: Activities guide, Academic reinforcement, Basic mathematics learnings, Gamification.

Introducción

El aprendizaje de las matemáticas es esencial para comprender muchos de los cambios que se producen en nuestra sociedad, no obstante, y como indica López (2014), esta asignatura no es una de las preferidas por la gran mayoría de estudiantes, causando que la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas sea un proceso tedioso y poco significativo; explicando, además, que es debido a diversos factores, entre los que se encuentran los materiales didácticos empleados en el aula de clases o la falta de diversidad de las estrategias didácticas empleadas. Una de ellas es la gamificación, es decir, emplear las mecánicas de los juegos en el ámbito escolar, de manera que los estudiantes adquieran conocimientos y los apliquen en situaciones similares a juegos.

Además, se debe considerar que no todos los estudiantes

cuentan con todas las facilidades que ofrecen los recursos digitales, debido a dificultades económicas o a la ubicación geográfica en la que se encuentren.

Con el propósito de tratar de mejorar esta situación, se hace la propuesta de una guía de actividades para refuerzo de matemática basada en la gamificación dirigida a estudiantes del nivel de educación básico superior, con el fin de motivarlos y fomentarlos a desarrollar competencias matemáticas por cuenta propia, y así alcanzar las destrezas con criterio de desempeño que se sugiere que dominen al finalizar dicho nivel educativo.

Fundamentación teórica

Coronel (2020) señala que una guía de actividades es un recurso educativo que los estudiantes pueden aplicar de manera autónoma para mejorar sus conocimientos, mediante la integración y desarrollo de actividades planificadas. Según Penzo et. al (2010) las actividades de aprendizaje indican qué acciones o tareas deben realizar los estudiantes para aprender una determinada serie de contenidos; tales como leer, copiar, subrayar, unir, etc. Su utilidad radica en su carácter instrumental, por lo que sirven para aprender, adquirir o construir el conocimiento disciplinario propio de una materia o asignatura; y para aprenderlo de una determinada manera, de forma que sea funcional, que pueda utilizarse como instrumento esencial para el razonamiento.

Para el aprendizaje de la asignatura de matemática, influye en la percepción de distintos fenómenos que ocurren en la sociedad desde una perspectiva lógica-matemática. Los estudiantes necesitan desarrollar competencias matemáticas para reconocer situaciones y problemas de su entorno que pueden ser resueltos aplicando operaciones básicas, modelos matemáticos, funciones sencillas, etc., convirtiendo su enseñanza en un reto para los docentes. “Para la enseñanza de la matemática en los estudiantes se deben plantear situaciones de trabajos individuales y grupales donde en problemas con números, deban utilizar sus conocimientos y poner a prueba sus hipótesis” (Herrera, 2019).

Los contenidos de matemática que se trabajan en Ecuador se indican mediante destrezas con criterios de desempeño o DCD, como señala el Currículo Nacional vigente. El Ministerio de Educación (2016) dicta que las DCD son aquellos aprendizajes básicos que se aspira a promover en los estudiantes en un área y

subnivel determinado, haciendo énfasis en el saber hacer y en la funcionalidad de lo aprendido.

Para tratar estos contenidos, los docentes se ven en la necesidad de aplicar estrategias metodológicas que respondan a las necesidades de aprendizaje de su grupo de estudiantes y que se adapten a la realidad educativa. Existe una gran diversidad de estrategias, como la clase magistral, el método de estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo, etc., aunque autores como Mosquera (2020) sugieren el empleo de metodologías activas, es decir, metodologías en las que el estudiante sea el centro de su propio aprendizaje, de forma que construya conocimientos significativos y duraderos de forma crítica, autónoma y competente, y los pueda aplicar en situaciones reales.

Gaitán (2013) dice que “la gamificación es una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo”. En esta estrategia metodológica se emplea mecánicas, elementos y técnicas comunes de los juegos, de modo que el estudiante se vuelve un sujeto activo de su proceso aprendizaje al desarrollar habilidades para resolver situaciones de cualquier índole y poniendo en prácticas las competencias y destrezas con criterios de desempeño adquiridas en clase. “Los conocimientos que se adquieren jugando, en esa inutilidad aparente, logran comprometer la personalidad del realizador. Son conocimientos que llegan para quedarse y ya no se desprenden” (Calderón, 2017, p. 3). Con ello se consigue una mayor implicación de parte del estudiante y, a raíz de ello, alcanzar los objetivos propuestos por el docente.

En cuanto a su aplicación, existe diversas maneras, desde la aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (también denominadas TICs) y plataformas digitales, como Kahoot, HotPotatoes, GoConqr, etc., hasta juegos que requieran ingenio para ser desarrollados en ambientes educativos que no cuenten con accesibilidad a recursos tecnológicos, lo que también resulta en un alto nivel de implicación por parte del docente que plantee utilizar esta estrategia metodológica.

Planteamiento del problema

Se debe tener en cuenta que no todos los estudiantes pueden acceder a plataformas educativas virtuales, pues, pese a que hoy, en día contar con una computadora y conexión a

Internet se ha convertido más en una necesidad que en un lujo, no todos se encuentran en la capacidad de adquirir uno de estos medios. Pero esto no implica que no se pueda aplicar la gamificación en el aula de clases, pues en estos casos, el docente que se plantee usar esta estrategia metodológica se ve en la necesidad de ser creativo y utilizar todos los medios y recursos a los que tenga alcance, con el fin de crear y aplicar actividades entretenidas y secuenciadas que pongan en juego los contenidos que se desarrollan en clase y la aplicación de sus conocimientos previos.

Método

Se realizó una encuesta dirigida tanto a estudiantes de octavo, noveno y décimo año de educación básica, así como a los docentes de matemática que dictan clases en dichos cursos. La institución en cuestión es una unidad educativa en la cual no todos los involucrados cuentan con conexión a Internet o tienen dificultades para acceder a recursos tecnológicos. Entre las preguntas realizadas, se les consultó cuán útil considerarían la elaboración de una propuesta de una guía de actividades para refuerzo basada en la gamificación, y dichos resultados pueden ser observados en las Figuras 1 y 2.

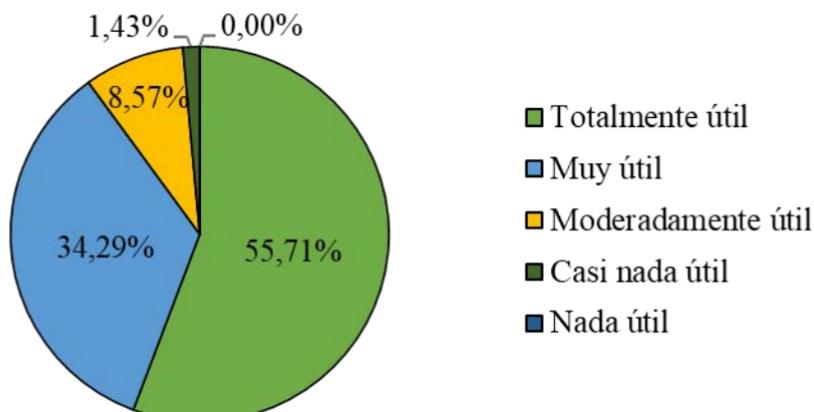


Figura 1. *Nivel de aceptación de la propuesta por parte de los estudiantes.*

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes.

Elaborado por: Cristian Carranco

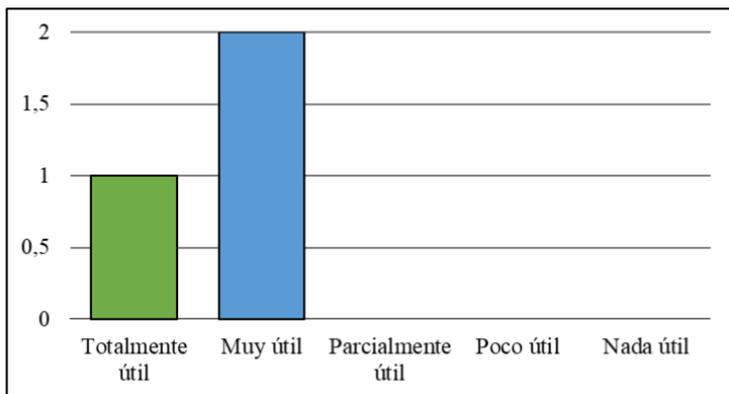


Figura 2. Nivel de aceptación de la propuesta por parte de los docentes.

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes.

Elaborado por: Cristian Carranco

Se observa así una buena aceptación de ambas partes para la propuesta de la guía. Las actividades pueden ser utilizadas como una actividad de apertura, como motivación, como actividad durante el transcurso de la clase, como actividad de cierre, o como tarea para la casa; según crea conveniente el docente. En lo que respecta a su evaluación, se proponen dos instrumentos de evaluación: uno de autoevaluación, en la que el estudiante puede evaluar el nivel de conocimiento que ha adquirido de cada DCD para autorreflexionar sobre sus fortalezas y falencias de los distintos temas que se tratan en el nivel básico superior; y uno de coevaluación, en la que otro compañero, un docente o un padre de familia puede calificar bajo su criterio el desempeño que ha mostrado el estudiante en cuestión en función de las actividades de la guía. Cada instrumento puede ser utilizado al finalizar cada página, o bien, al finalizar cada literal propuesto.

Proyecciones de la propuesta

La propuesta diseñada se presenta mediante el siguiente enlace:

<https://n9.cl/58lrz>

Dicha propuesta se presenta mediante el uso del sitio web

ISSUU únicamente para su visualización y difusión, pero se espera compartir la guía en formato PDF con los docentes interesados en compartir este material instruccional con sus estudiantes de la manera que más crea conveniente, sea enviándolo a sus correos personales o imprimiendo las páginas que considere oportunas en función de las temáticas que se estén trabajando junto con las autoevaluaciones y coevaluaciones propuestas.

Lo que se espera conseguir con esto, es alcanzar un mayor índice de motivación para el aprendizaje de las matemáticas, fomentar hábitos de autoevaluación y coevaluación que incentiven a la autorreflexión, e invitar a estudiantes y docentes a practicar nuevas estrategias metodológicas en el aula de clase.

Referencias bibliográficas

- Almeida, M. (2020). *Aprendizaje en el área de matemáticas: una propuesta pedagógica desde la gamificación*. [Tesis de posgrado]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito.
- Calderón, L. (2017). *Juego y aprendo. Matemática 10*. Editorial Prolipa.
- Coronel, M. (2020). *Guía didáctica para la enseñanza de Matemática de los estudiantes de octavo año de la escuela de educación básica superior para personas con escolaridad inconclusa Tarqui, modalidad semipresencial intensiva*. [Tesis de posgrado]. Universidad Central del Ecuador, Quito.
- Fuentes, B. (2020). *La gamificación en el aula*. <<https://prolipa.com.ec/new/gamificacion/>>
- Gaitán, V. (2013). *Gamificación: el aprendizaje divertido*. <<https://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>>
- García, F. Y. H., Rangel, E. G. H., & Mera, N. A. G. (2020). Gamificación en la enseñanza de las matemáticas: una revisión sistemática. *Telos: revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales*, 22(1), 62-75.
- Godino, J. (2003). Perspectiva de la didáctica de las matemáticas como disciplina científica. *Documento de trabajo del curso de doctorado «Teoría de la educación Matemática»*. Recuperado, 6.
- Herrera, J. (2019). *Enseñanza de la matemática*. <<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n4/r2.html>>

- Holguín, F., Holgín, E. y García, N. (2020). *Gamificación de la enseñanza de las matemáticas: una revisión sistemática*. Universidad de Especialidades Espíritu Santo.
- López, G. (2014). *La enseñanza de las matemáticas, un reto para los maestros del siglo XXI*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.
- Macías, A. (2017). *La Gamificación como estrategia para el desarrollo de la competencia matemática: plantear y resolver problemas*. [Tesis de maestría]. Universidad Casa Grande, Guayaquil
- Ministerio de Educación del Ecuador. *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Quito, Ecuador, 2016.
- Mosquera, I. (2020). *¿Qué son las metodologías activas? Cuatro docentes nos lo explican*. <<https://www.unir.net/educacion/revista/que-son-las-metodologias-activas-cuatrodcentes-nos-lo-explican/>>
- Muñoz, J. y Fernández, A. (2019). *Gamificación en matemáticas, ¿un nuevo enfoque o una nueva palabra?* Revista Épsilon, 1, 29-45.
- Penzo, W., Fernández, V., García, I., Gros, B., Pagès, T., Roca, M., Vallès, A. y Vendrell, P. (2010). *Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje*. Editorial Octaedro.
- Ruiz, Y. (2011). *Aprendizaje de las matemáticas*. <<https://feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd8451.pdf>>

Hablemos sobre la muerte - Un encuentro con la muerte y el duelo en la educación (especial) - Presentación de material.

Autores:

Rosenplänter, M.

Abarca, A.

Lochner, S.

Filiación institucional: Universität Erfurt, Alemania

Resumen

La muerte y el duelo forman parte de la vida. A menudo es un tema tabú. Especialmente a los niños y las personas con discapacidad se los «protege» de este tema. Hablar de la muerte en el ámbito pedagógico puede contribuir a la eliminación de tabúes y a la adquisición de conocimientos y habilidades. Los niños necesitan orientación para procesar y afrontar estos temas. Los materiales ilustrativos desempeñan un papel fundamental. Este artículo pretende desarrollar una propuesta de recursos educativos para abordar el tema de la muerte y el duelo. El libro «El duelo en el reino animal» pretende ser una aproximación sencilla a la muerte y el duelo para niños y personas con discapacidad. Anima a hacer preguntas y a hablar de experiencias. Permite un acceso fácil al tema, así como una posibilidad de profundización. Su objetivo es servir de herramienta pedagógica práctica y permitir a niños afrontar la muerte de forma abierta, de forma acompañada.

Palabras clave: Muerte; duelo; educación; libro infantil.

Abstract

Death and grief are part of life. It is often a taboo subject. Especially children and people with disabilities are “protected” from this topic. Talking about death in a pedagogical setting can contribute to the elimination of taboos and the acquisition of knowledge and skills. Children need guidance in processing and coping with these issues. Illustrative materials play a fundamental role. This article aims to develop a proposal

for educational resources to address the topic of death and bereavement. The book “Grief in the Animal Kingdom” is intended to be a simple approach to death and grief for children and people with disabilities. It encourages asking questions and talking about experiences. It allows an easy access to the subject, as well as a possibility of deepening. It aims to serve as a practical pedagogical tool and to enable children to deal with death in an open and accompanied way.

Key words: death, grief, education, children’s book.

Introducción

Si la muerte es un tema inherente a la vida, ¿por qué sigue fuera de los sistemas educativos? Actualmente la muerte y el duelo -y su didáctica- a menudo son temas tabús en la sociedad, y por ende en la escuela. Es importante incluir la educación para la muerte en el sistema educativo actual y así preparar a los niños en sus habilidades básicas, así como para desmitificar el miedo a la muerte, a esta y a futuras generaciones.

La muerte, y el dolor que la acompaña, son algo natural en una vida. El duelo, como reacción ante una pérdida, se presenta de forma muy individual, y requiere ser respetada y acompañada. Es una necesidad tanto individual como colectiva. La vivencia del duelo, así como el acompañamiento al duelo, son tareas pedagógicas, que requieren tiempo y espacio. Aquí el conocimiento y los materiales didácticos ilustrativos desempeñan un papel fundamental. Este acompañamiento es importante para reconstruir la vida cotidiana individual, así como para la vivencia y abordajes colectivos del duelo y la muerte, ya que la confrontación individual con la muerte siempre está estrechamente relacionada con el afrontamiento colectivo.

Fundamentación teórica

La muerte en la vida de los niños y en personas con discapacidad intelectual

Los niños se enfrentan a la muerte a una edad muy temprana tanto de forma consciente como inconsciente, y mucho más a menudo de lo que creemos. Cuando un niño

explora su entorno, verá insectos o animales muertos. También los medios de comunicación desempeñan un papel decisivo en el enfrentamiento con la muerte en la vida de los niños. Los niños comienzan a investigar el mundo, la vida y la muerte, a procesar estos aspectos de la vida y a construir su propia comprensión de este de temas (Hopp, 2016). Para que este encuentro sea una experiencia provechosa, necesitan acompañamiento. “Abordar la muerte como tema educativo en todos los niveles de formación nos ayudará a entender y comprender que debemos aceptar la muerte para disfrutar verdaderamente de la vida” (Cantero, 2013 p. 427).

El dejar fuera temas sobre la muerte y el luto tiene un impacto particular sobre todo en personas con discapacidad intelectual. Aún prevalecen mitos como el que estas personas perciben el duelo de forma diferente o no lo perciben. Sin embargo, a menudo el problema es la forma en que se trata el tema del duelo con ellos. Para protegerlos, a menudo se les priva de experiencias de despedida y duelo colectivo o se evita hablar sobre ello. Personas con discapacidad intelectual pasan por el duelo igual que cualquiera y también necesitan ayuda en este proceso.

El duelo para las personas con discapacidad intelectual es un tema que sólo recientemente ha recibido atención en la educación especial. Hay pocas ofertas de asesoramiento para este grupo de personas, e incluso éstas son en su mayoría de carácter verbal y rara vez van más allá de la ayuda en situaciones de crisis aguda. Para crear una oferta para personas con discapacidad intelectual, es necesario un enfoque integral. La forma de apoyo que requieren debe ser adaptada a sus necesidades. Puede ser adaptado a un lenguaje sencillo, pictogramas, apoyado en gestos o cualquier forma de comunicación alternativa y aumentativa; con enfoque visual y concreto, apoyado con símbolos y rituales que sean claros de entender.

El duelo es una respuesta emocional a una pérdida significativa. Todas las personas experimentan el duelo, independientemente de sus capacidades o de su comprensión de la muerte. La experiencia del duelo es individual, personal y muy singular y, sin embargo, está estrechamente ligada al afrontamiento colectivo. El manejo y las vivencias de pérdidas -la muerte y el duelo-, no sólo varía de un niño a otro, sino que también depende de sus experiencias, de la edad y puede

reflejarse en el concepto personal de la muerte. “La muerte tiene una dimensión social y cultural que varía según el momento histórico, las costumbres, las creencias y la sociedad donde acontece y que puede influir facilitando o dificultando los procesos de duelo individuales de las personas” (Bermejo *et al.*, 2016 p. 141).

La muerte y el duelo en la escuela

La escuela es un ámbito importante de la vida de los niños, en el cual abordar el tema de la muerte y el duelo. Puede evitar el miedo, la vergüenza, la soledad y otras experiencias dolorosas. La actitud personal y emocional hacia el tema de la muerte y el duelo influye en los encuentros y conversaciones con los niños e influye significativamente en el desarrollo (posterior) de los conceptos de los niños sobre la muerte.

“Dying, death, and breavement, as well as separation, loss, and change, are vital parts of the lives of children at least from the moment of birth when we were all rudely expelled from the relative tranquillity of mother’s womb.” (Corr, 1984: 23). Especialmente los niños en edad escolar tienen gran interés por las causas de la muerte, los acontecimientos y los rituales. Además, niños en edad de escolarización primaria están especialmente abiertos a estos temas. Con vistas a un desarrollo realista del concepto de la muerte, este momento es muy significativo (Daum, 2003). En este sentido, la escuela podría vincularse directamente con las experiencias de los niños. Los conceptos de muerte de los niños se transmiten cultural y socialmente (*ibid.*). La escuela (primaria) podría cumplir aquí su obligación de educación cultural y social.

Al integrar el tema en las escuelas, se puede encontrar el camino hacia la eliminación de los tabúes. Una educación completa requiere el tratamiento de todos estos temas. Los materiales didácticos desempeñan un papel fundamental. Permiten un acceso al tema, así como una posibilidad de profundización, sirviendo de herramienta pedagógica práctica y permitiendo a niños afrontar la muerte de forma abierta, de forma acompañada. El uso de los cuentos como material educativo se fundamenta en sus posibilidades para la reflexión y la comprensión de la muerte como un proceso más de la vida.

Sin embargo, las ofertas de apoyo aún siguen siendo limitadas y normalmente no incluyen a las personas con

discapacidad intelectual. A pesar de que precisamente estos apoyos y materiales pedagógicos resultan de ventaja por su claridad, estructuración y comprensibilidad y, por tanto, también pueden ser de gran uso para otros ámbitos educativos.

Metodología

Para el presente trabajo se desarrolla como material educativo un libro de imágenes con descripciones en lenguaje sencillo, llamado *El duelo en el reino animal*, que tematiza el duelo en animales. La idea y el libro inicial fueron desarrollados en el área de educación especial en la Universidad de Erfurt. En principio, está adaptado para personas con discapacidad intelectual. El material pretende ofrecer acompañamiento y proporcionar apoyo adecuado de forma integral; anima a hacer preguntas y a hablar de experiencias. “Es importante incluir a los niños/as, personas mayores y personas con discapacidad, en los rituales, explicando con naturalidad, de acuerdo con la edad y su condición, lo que se va a realizar y de qué manera pueden participar” (Figuroa *et al.*, 2020 p. 57).

Proyecciones de la propuesta

En el siguiente paso este libro se seguirá desarrollando con docentes y estudiantes de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Así, este libro puede ser usado en distintos ámbitos pedagógicos como material educativo que sirve como impulso para el trabajo de sensibilización y prevención sobre el tema muerte, duelo y despedida para los niños y personas con discapacidad intelectual desde una aproximación sencilla, ya que todas las personas tienen derecho a participar plenamente en el proceso de duelo y en todos los sistemas de apoyo y rituales de la sociedad asociados a estas pérdidas (Hollins, 2019).

El libro muestra cómo algunos animales experimentan la pérdida de un ser querido y como llevan su luto. A través de estas diferentes expresiones los niños pueden comprender el duelo de otras personas, así como el suyo propio. El libro fomenta la comunicación en este tema y el desarrollo de facultades críticas sensibilizando a los niños hacia un enfoque natural de estas temáticas. Despierta la comprensión de las reacciones individuales ante experiencias de pérdida.

En algunas especies animales se han observado comportamientos y rituales que pueden entenderse como un proceso de duelo que parecen fáciles de entender y que permiten identificarse con los animales. El libro nos invita a observar las similitudes y las diferencias. Por ejemplo, al igual que los humanos, los loros también regresan a los lugares favoritos de sus congéneres fallecidos. “Los rituales de despedida son actos simbólicos que ayudan a expresar los sentimientos ante una pérdida, a poner un poco de orden en el caótico estado emocional, a establecer un orden simbólico para los acontecimientos vitales y permiten la construcción social de significados compartidos. Abren la puerta a la toma de consciencia del proceso de duelo” (Figuerola *et. al.*, 2020 p. 53).

Conclusiones

El tematizar diferentes formas de duelo en el mundo animal pretende abrir un enfoque positivo y enriquecedor del duelo como parte de la pérdida, afrontando conscientemente la individualidad del duelo en lugar de reprimirla. Las representaciones de la muerte y el duelo en el libro, influyen de forma decisiva en las cogniciones, emociones y comportamientos posteriores al respecto. El duelo, si se acepta y se procesa adecuadamente, es una actitud ante la vida que puede ser significativa.

El duelo y el asesoramiento en materia de duelo son una necesidad y una tarea pedagógica. Es necesario restablecer, restaurar, la forma de tratar y afrontar este tema, distorsionado por los tabúes o distanciamientos sociales hacia este aspecto existentes. De este modo, la única manera de desarrollar nuevas aproximaciones al entendimiento, aceptación y acompañamiento en estos procesos es trabajarlos tanto a nivel individual como a nivel colectivo. Se trata de afrontar conscientemente la muerte en lugar de reprimirla, a nivel individual y social. Finalmente, destacamos la importancia de introducir la Pedagogía de la Muerte en la educación, además de subrayar las posibilidades de los cuentos como recurso pedagógico para abordarlo.

Referencias bibliográficas

- Bermejo, J. C., Villacieros, M., & Fernandez-Quijano, I. (2016). Scale of myths in duel. Relationship with avoidant coping style and psychometric validation. *Acción Psicológica*, 13(2), 129–142. <https://doi.org/10.5944/ap.13.2.15965>
- Cantero, M. (2013). La educación para la muerte. Un reto formativo para la sociedad actual. *Psicogente*, 16(30), 424-438.
- Corr, C. A. (1984). A modell syllabus for children and death courses. *Death education* (8), 11-28.
- Daum, E. (2003). Kind und Tod. *Grundschule* (11), 25-27.
- Figueroa, M. J.; Cáceres, R. & Torres, A. G. (2020). *Duelo - Manual de Capacitación para Acompañamiento y Abordaje de Duelo*. Unicef. <https://www.unicef.org/elsalvador/media/3191/file/Manual%20sobre%20Duelo.pdf>
- Hollins, S. (2019, May 15). *Managing Grief Better: People With Intellectual Disabilities*. Intellectual Disability and Health. <http://www.intellectualdisability.info/mental-health/articles/managing-grief-better-people-with-intellectual-disabilities>
- Hopp, M. (2016). *Sterben, Tod und Trauer im Bilderbuch seit 1945*. Peter Lang International Academic Publishing Group.

Propuesta didáctica relacionada con lenguaje y notación para la asignatura Matemática en Tercero de Bachillerato del Colegio Letort de Quito

Autor:

Mgs. Oscar Melián Álvarez,
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador,
osmel1961@gmail.com

Línea temática seleccionada: Educación, transformación y desafíos

Resumen

Esta ponencia es una síntesis de la investigación de campo realizada con estudiantes y profesores de Tercero Bachillerato del Colegio Letort de Quito¹ que devino una propuesta didáctica relacionada con lenguaje y notación en la asignatura Matemática. Los instrumentos de recolección de datos, cuestionario diagnóstico (a estudiantes) y entrevista (a profesores) permitieron corroborar el deficiente dominio de habilidades de lenguaje (lectura y escritura) y notación (simbología) en la asignatura, lo que afecta otras competencias del pensamiento lógico matemático que deben presentar los alumnos de acuerdo con su grado. La educación actual requiere una transformación en cuanto a los métodos de enseñanza. Por ello, la propuesta incluye orientaciones metodológicas, una selección de la terminología y notación matemática según los contenidos que se imparten en tercer año de Bachillerato, ejemplos de planes de clase, ejercicios tipos y estrategias para la implementación de metodologías activas. Es un instrumento para implementar e ir perfeccionando por parte de los docentes.

Palabras clave: Aprendizaje; lenguaje matemático; notación matemática.

Abstract

1 Trabajo de Titulación de la Maestría en Pedagogía de las Ciencias Experimentales con mención en Matemática y Física.

This paper is a synthesis of the field research carried out with students and teachers of the Third Baccalaureate of the Letort School in Quito, which became a didactic proposal related to language and notation in the Mathematics subject. The data collection instruments, diagnostic questionnaire (to students) and interview (to teachers) allowed to corroborate the poor command of the language skills (reading and writing) and notation (symbology) in the subject, which affects other logical thinking skills. Mathematics that students must present according to their grade. Current education requires a transformation in terms of teaching methods. For this reason, the proposal includes methodological guidelines, a selection of terminology and mathematical notation according to the contents taught in the third year of Baccalaureate, examples of lesson plans, type of exercises and strategies for the implementation of active methodologies. It is an instrument to be implemented and perfected by teachers.

Keywords: Learning; mathematical language; mathematical notation.

Introducción

El aprendizaje de Matemática es uno de los principales desafíos de la enseñanza, desde la primaria hasta la media superior. No solo depende de inteligencia, competencias o habilidades que ejercitan los alumnos en la vida académica, sino también de los estilos y estrategias de enseñanza que implementa el docente.

En Ecuador, los resultados de las pruebas PISA-D 2018 son antecedentes de grandes dificultades de los estudiantes en situaciones que requieran la capacidad de resolver problemas matemáticos: “El 70,9% de los estudiantes (...) no alcanzó en Matemáticas el nivel 2, categorizado como el nivel de desempeño básico” (El Universo, 2019).

Una de las principales críticas a la enseñanza de Matemática ha sido mantener metodologías tradicionalistas, con una instrucción de conocimientos de manera mecánica y repetitiva. Las investigaciones de los últimos años sugieren un alto en la aplicación de estas estrategias (De Carvalho, 1991; Ariño, 2016; Bachillerato Internacional, 2020). Esta

actualización fundamenta un nuevo enfoque de la enseñanza basado en el desarrollo del pensamiento, aplicando técnicas didácticas enfocadas en generar la motivación y la afectividad de los alumnos hacia los números.

En ese sentido, el objetivo general de la ponencia es presentar una propuesta didáctica relacionada con lenguaje y notación en la asignatura Matemática para estudiantes de Tercero de Bachillerato del Colegio Letort de Quito. Dicha propuesta, se origina a partir de los resultados de la investigación de campo realizada, que evidenció como problemática la existencia de dificultades con la utilización del lenguaje (escritura y lectura) y la notación (simbología) en Matemática, en parte, por una educación tradicional recibida desde años iniciales y finalmente, acrecentada con la virtualidad, consecuencia de dos cursos en pandemia. La propuesta didáctica contiene prácticas activas y motivadoras para impartir las clases de Matemática, indicando las oportunidades de abordar con rigor la adopción de un lenguaje y notación correctos.

Desarrollo

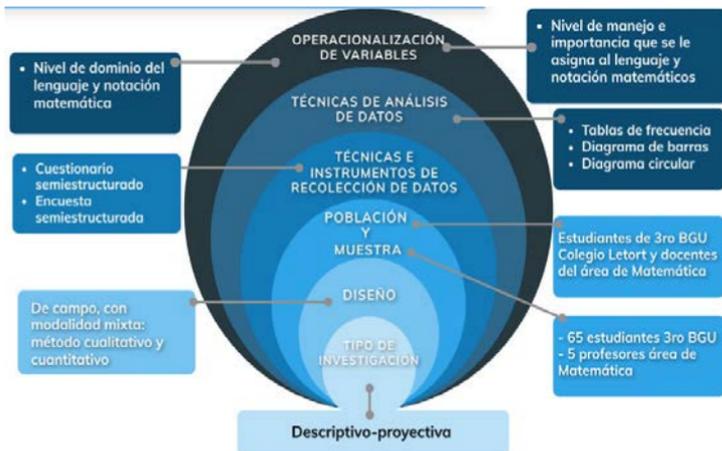
Ante las falencias del paradigma conductual (Bravo, 2011) se necesitó la exploración de un nuevo y surgieron teorías como el constructivismo de Piaget, la teoría de desarrollo potencial de Vygotsky y los modelos socio-históricos y culturales de la escuela rusa. Finalmente, desde el campo de la teoría del currículum en oposición al currículo cerrado surge el reconceptualismo, en la propuesta de un currículum abierto y flexible (Cotán, 2019).

¿Hasta qué punto la educación actual puede conformarse con ese enfoque que analiza el aprendizaje como cambios en el comportamiento manifiesto, o como la transformación en el pensamiento? No se trata sólo de enriquecer el qué se aprende, sino de perfeccionar y potenciar el cómo se aprende (Díaz-Barriga, 2014). La comprensión del lenguaje y la notación matemática es un factor clave para que se alcance el éxito por parte de los estudiantes, pues, sin un dominio correcto de los mismos, se etiqueta a esta asignatura como un desafío difícil en todos los ámbitos educativos.

La Matemática maneja un lenguaje que combina números, símbolos, palabras, figuras y conceptos (Puga, Rodríguez, & Toledo, 2016). Para Gómez (2017), la escritura como método de enseñanza de las matemáticas, dinamiza las clases, confronta a

los alumnos a su propio conocimiento y fomenta la creatividad. La figura 1 resume los aspectos metodológicos de la investigación de campo realizada.

Figura 1. Aspectos metodológicos (investigación de campo).

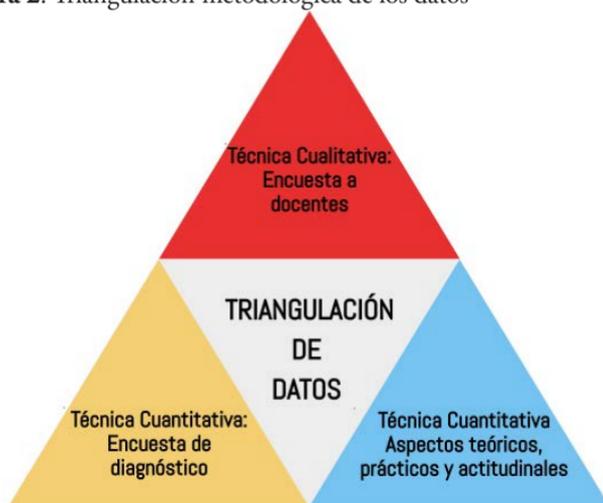


(Fuente: Elaboración propia)

La investigación de campo siguió la modalidad multimétodo, que implica la recolección de datos cuantitativos y cualitativos, que son procesados e integrados de manera conjunta para lograr un mayor entendimiento y comprensión del fenómeno estudiado (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). La figura 2 muestra las técnicas involucradas en la triangulación de datos².

2 Una de las ventajas que presenta la triangulación es que cuando dos estrategias diferentes arrojan similares o iguales resultados, se corroboran los hallazgos y viceversa.

Figura 2. Triangulación metodológica de los datos

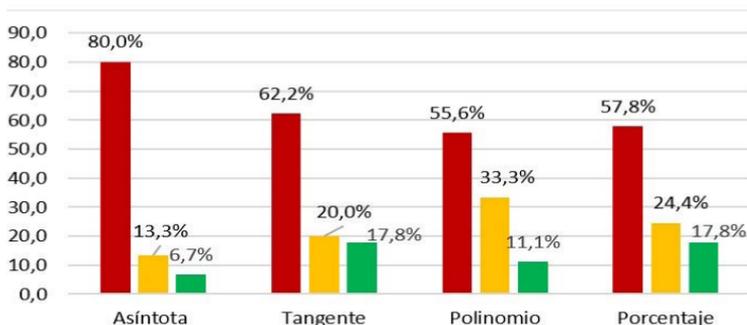


(Fuente: Elaboración propia)

Proyecciones de la Investigación

Los instrumentos de recolección de datos reafirmaron la problemática planteada, al establecer deficiencias en la apropiación de conceptos matemáticos elementales (figura 3), la interpretación de símbolos y el razonamiento matemático por parte de los estudiantes¹:

Figura 3. Apropiación de conceptos matemáticos elementales.



(Fuente: Elaboración propia)

Esto se relaciona directamente con la comprensión matemática y el rendimiento académico según lo expresado por los docentes. Esto remarca la importancia del lenguaje y notación matemáticos como instrumentos necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática.

Para la propuesta de las clases tipo³ se consideraron los contenidos por unidades del libro de Matemática vigente para Tercero BGU⁴, así como las habilidades a desarrollar en el estudiante, de acuerdo con los estándares que establece el Ministerio de Educación de Ecuador (2017). Los destinatarios directos serían los estudiantes de Tercero BGU del Colegio referido, y los indirectos serían los docentes de Matemática, que adquirirán herramientas para motivar en sus aulas el desarrollo de destrezas del pensamiento como la comparación, contraste y resolución de problemas, propios de metodologías activas que facilitan la comprensión, más que la memorización y reproducción de conocimientos.

Generalidades de la propuesta

La tabla 1 resume las generalidades de la propuesta.

3 Véase el Trabajo de Titulación en el repositorio de la PUCE.

4 Bachillerato General Unificado.

Tabla 1. Fases, estrategias y habilidades a desarrollar.

Fases por unidad	Estrategias de enseñanza	Habilidad a fomentar por unidad impartida
<p>PRIMERA: Planeación de clases. Delimitación de estrategias y actividades didácticas. Identificación de recursos didácticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar qué conocimientos debe tener el estudiante de acuerdo a las clases impartidas con antelación • Sustituir las estrategias de enseñanza tradicionales por metodologías activas. 	<p>Teórico- Práctico-Actitudinal</p>
<p>SEGUNDA: Desarrollo de las clases.</p>	<p>Implementación de estrategias de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje basado en problemas. • Aprendizaje basado en proyectos. • Aprendizaje colaborativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Persistencia. • Reflexión . • Actitud e iniciativa. • Conocimiento previo. • Memorización. • Concepción . • Destrezas del pensamiento.
<p>TERCERA: Evaluación de los conocimientos adquiridos.</p>	<p>Implementación de una evaluación sistemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por clase: observación, revisión, de tareas, pruebas temáticas (Formativas). • Unidades (Sumativas) • Final (Exámenes Quimestrales) 	<p>Aplicación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hábitos de la mente. • Metacognición
<p>CUARTA: Actualización de la propuesta didáctica.</p>	<p>Identificar fortalezas y debilidades de la propuesta para ajustar las orientaciones, estrategias y actividades, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes de bachillerato.</p>	

Fuente: (Elaboración propia)

La propuesta comprende cuatro tipos de actividades a incluir en todas las unidades temáticas de la asignatura Matemática a lo largo del curso, con el objetivo de influir de manera positiva en la adquisición de un lenguaje y notación correctos. A tales efectos se indican:

- I. Actividades de motivación** (Storytelling: breves historias de 5 minutos para captar la atención y motivar el estudio de los temas). Saulius Rosales dice: “aplicar esta técnica en las aulas aumenta la motivación, la creatividad y entrena las competencias digitales de los alumnos” (Rosales, p. 2015).

Planificación actividad #1: Historia y construcción del número π

Objetivo: Relacionar el número π con su historia y construcción a través del tiempo (para el desarrollo completo de su definición relacione el número irracional de acuerdo con los matemáticos en la historia).

Alcance de la destreza: Comprender conceptos (radio, diámetro, perímetro de la circunferencia) que van desde lo global a lo particular, teniendo en cuenta que los símbolos son una maduración y desarrollo de los conceptos.

Metodología: Aprendizaje Basado en Problemas.

Periodicidad: Bimensual

Otros temas pueden ser:

- Los diagramas, de Leonhard Euler y John Venn
- Diferentes notaciones de la derivada (Joseph Lagrange, Gottfried Leibniz, Cauchy e Issac Newton)
- Las series numéricas, de Friedrich Gauss con 10 años.
- Arquímedes de Siracusa y su anticipación de 1600 años al cálculo integral.

II. Actividades de entretenimiento (Juegos y

competencias de contenidos matemáticos)⁵, para Farias y Velázquez (2010), el juego se recomienda en diferentes propuestas didácticas debido a que favorece “la motivación, [da] cabida a la participación activa de los estudiantes, [permite] el desarrollo del pensamiento lógico y la creatividad, [estimula] la cooperación y la socialización y [permite] el diseño de soluciones creativas a los problemas” (Farias & Velázquez, 2010).

Planificación actividad #2: Sopas de Letras, Crucigramas, acertijos lógicos y Kahoot.

Objetivo: Consolidar la utilización del lenguaje y la notación matemáticas a partir de la identificación de términos por sus definiciones, características, imágenes u otros aspectos.

Alcance de la destreza: Desarrollar habilidades en el reconocimiento, identificación y deducción, a partir de las definiciones, características, imágenes u otros de cada concepto indicado, del lenguaje y la notación en la asignatura Matemática.

Metodología: Aprendizaje Colaborativo.

Periodicidad: Mensual.

Desarrollo de la clase: Organizar a los estudiantes en parejas y utilizar la trilogía: sopa de letras, crucigrama⁶ y Kahoot⁷, durante los 40 minutos de clase. Este tipo de actividades se recomienda

5 Constituyen acciones pedagógicas dinámicas que provocan un aprendizaje placentero y significativo en el estudiante, al ofrecer un repertorio de desarrollos independientes en las esferas social, cognitiva, biológica, afectiva e incluso motora.

6 Los recursos Sopa de Letras y Crucigrama pueden hacerse con varios programas del Internet (se sugieren: Enducima y Educaplay) que tienen modalidad gratuita y pagada para opciones más avanzadas.

7 El Kahoot es un juego en una plataforma del mismo nombre, en la cual el profesor debe suscribirse, también tiene modalidad gratis y pagada, y una vez dentro puede revisar si existen juegos ya creados que le sirvan, o de lo contrario, puede crearlos el profesor de acuerdo a los intereses y objetivos de su clase.

en las horas finales del día, para que la motivación del juego, la competencia o una puntuación adicional, les invite a participar con interés y atención, logrando una experiencia de aprendizaje significativa para ellos.

Tiempo: 40 min.

Recursos: Hojas impresas (sopa de letras o crucigramas), computadoras, *tablets* o celulares, proyector.

Espacio: Aula de clase.

III. Actividades de investigación y organización de contenidos (Glosario de términos). Es una actividad de mayor contenido cognitivo: el estudiante se apropia de las definiciones conceptuales, caracteriza los procesos y logra desarrollar la interrelación de contenidos y habilidades transdisciplinarias.

Planificación actividad #3: Glosario matemático

Objetivo: Mejorar la utilización del lenguaje y la notación en la asignatura de Matemáticas.

Alcance de la destreza: Promover la comprensión lectora del lenguaje matemático que los estudiantes escuchan de sus profesores, leen en sus libros de texto y en sus actividades evaluativas.

Metodología: Aprendizaje Basado en Proyectos⁸.

Periodicidad: Permanente⁹

IV. Actividades de aplicación con el uso de tecnologías (Geogebra, Desmos y Calculadoras de Pantalla Gráfica)¹⁰.

8 Véase la indicación metodológica para la realización del proyecto en el anexo 4 del Trabajo de Titulación.

9 Siempre los términos y notaciones que se utilicen, se indicarán en la pizarra a los estudiantes.

10 Combina la motivación por el uso de herramientas tecnológicas

“El software permite descubrir nuevos aprendizajes, con la dirección del docente y (...) se constituye en un apoyo significativo que permite alcanzar los objetivos educativos propuestos” (Arteaga et al., 2019).

Planificación Actividad #4: El lenguaje algebraico con la tecnología.

Objetivo: Transformar situaciones expresadas en lenguaje normal (problemas de la vida real) a expresiones algebraicas con igual sentido (ecuaciones).

Alcance de la destreza: Desarrollar habilidades en la utilización del lenguaje y notación matemática, basado en la Teoría de las Situaciones Didácticas de Brousseau, puede aplicarse a la resolución de ecuaciones de primer grado, a la modelación de funciones y muchos otros casos.

Metodología: Aprendizaje Basado en Problemas

Periodicidad: Quincenal, en actividades de ejercitación.

Desarrollo de la clase: Luego de una introducción audiovisual al tema de 20/25 minutos, se pasa a la resolución de dos tareas:

- 1. Desafíos matemáticos** (preguntas con ayuda de un software): es necesario describir un enunciado en lenguaje algebraico y encontrar la solución correspondiente. Se conforman equipos (máximo tres estudiantes) en el laboratorio de computación para ayudarse con el programa, luego de 20 minutos se entregan de manera física los resultados.
- 2. Negocios** (preguntas relacionadas con el mundo financiero). Después de 20 minutos se entregan los resultados y se hacen reflexiones finales.

Tiempo: 80 min.

con el conocimiento del lenguaje y notación matemáticos, requisito indispensable para que los programas funcionen y den los resultados esperados.

Recursos: Calculadora de pantalla gráfica, guías, hojas cuadriculadas, computadores, software GeoGebra o Desmos. Editor de ecuaciones de Word.

Espacio: Laboratorio de computación o aula con computadoras propias.

Se recomienda que, luego de la implementación de la propuesta se aproveche la evaluación de los resultados del examen final para observar los avances en cuanto a los conocimientos sobre el lenguaje y la notación matemática.

Conclusiones

- El diagnóstico determinó que los estudiantes presentan dificultades con la utilización del lenguaje y la notación en la asignatura de Matemáticas, se recomienda utilizar la elaboración del Glosario de términos matemáticos como elemento sistemático en función de mejorar dicha problemática.
- Con las entrevistas aplicadas a docentes, se reafirmó la importancia otorgada al lenguaje y notación matemáticos. Se sugiere la resolución de ejercicios, problemas y actividades de juego/competencia en los que esté presente el lenguaje y notación matemática (crucigramas, *Kahoot*, sopa de letras y otros).
- En la propuesta se describen contenidos y notaciones matemáticas básicas que se utilizan en cada unidad temática. El docente fomentará la utilización de tecnologías en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para influir acertadamente en la comprensión conceptual de la asignatura.
- Se diseñó una propuesta didáctica relacionada con lenguaje y notación en la asignatura de Matemáticas para estudiantes de Tercero de Bachillerato del Colegio Letort de Quito. Se recomienda aplicarla, evaluarla y enriquecerla con la práctica docente, y valorar la posibilidad de extender su implementación a los dos años iniciales del Bachillerato. De esta manera, se logrará abarcar otras temáticas (Geometría, Trigonometría, Álgebra, etc.) y con ello una mayor cantidad de términos y notaciones.

Referencias bibliográficas

- Alberto, P., & Troutman, A. (2005). *Applied behavior analysis for teachers*. Upper Saddle River-Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Ariño, L. M. (2016). *Teorías y paradigmas de la educación*. Lima: Ediciones SM
- Arteaga, E.; Medina, J. y Del Sol, J. (2019). GeoGebra: una herramienta tecnológica para aprender Matemática en la Secundaria Básica haciendo matemática. *Revista Conrado*, 15(70), 102-108. <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500102#B1S.A.C.>
- Bachillerato Internacional. (2020). *Guía de Matemáticas: Aplicaciones e Interpretación. Primera evaluación en 2021*. Ginebra, Suiza: Organización del Bachillerato Internacional. Obtenido de <<https://colegioloscampitosweb.com/wp-content/uploads/2021/10/GUIA-DE-MATEMATICAS-APLICACIONES-E-INTERPRETACION.pdf>>
- Bravo, D. (2011, October 28). *Ventajas y desventajas del conductismo*. *Psicología y Educación*. Retrieved August 27, 2022, from <<http://debrahbravo.blogspot.com/2011/10/ventajas-y-desventajas-del-conductismo.html>>
- Cotán, F. A. (2019). *Nuevos paradigmas en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Eindhoven: Adaya Press.
- De Carvalho, R. J. (1991). He humanistic paradigm in education *he Humanistic Psychologist*, 19(1), 88-104. <doi:<https://doi.org/10.1080/08873267.1991.9986754>>
- Díaz-Barriga, Á., & Luna, M. A. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. México DF: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- El Universo. (26 de febrero de 2019). *Ecuador reprobó en Matemáticas en evaluación internacional*. Recuperado el 23 de noviembre de 2021, de El Universo : <<https://www.eluniverso.com/guayaquil/2019/02/26/nota/7207946/matematicas-no-se-paso-prueba/>>

- Farias, D., & Velázquez, F. (2010, diciembre). Estrategias lúdicas para la enseñanza de la matemática en estudiantes que inician estudios superiores. SciELO - Scientific Electronic Library Online. Retrieved September 6, 2022, from <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512010000200005>
- Gómez, P. (2017). *Enseñanza de las matemáticas a través de la escritura*. Recuperado el 21 de noviembre de 2021, de WPG: <<http://www.webpgomez.com/docencia/analisis-matematico-12-13/135-ensenanza-matematicas-escritura>>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F. McGRAW-HILL/Interamericana Editores S.A.
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación Holística*. Caracas: Fundación Sypal.
- Ministerio de Educación. (2016). *Matemáticas. Tercer Curso para Estudiantes*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa*. <<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/Manual-para-la-implementacion-de-los-estandares-de-calidad-educativa.pdf>>
- Puga, L., Rodríguez, J., & Toledo, A. (2016). Reflexiones sobre el lenguaje matemático y su incidencia en el aprendizaje significativo. *Revista Sophia*(20). Obtenido de <<http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/14002>>
- Rosales, S. E. (2015). Uso del relato digital (digital storytelling) en la educación. Influencia en las habilidades del alumnado y del profesorado. RUA. Retrieved September 6, 2022, from <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/65810/1/tesis_rosales_statkus.pdf>

Propuesta pedagógica de destrezas del pensamiento como medio de aprendizaje, desde la metafísica aristotélica

Autor:

Esteban Mauricio Larrea Ortiz
estebanlarrea@gmail.com
emlarreao@puce.edu.ec

Línea temática: Educación, transformación y desafíos.

Resumen

La propuesta pedagógica para desarrollo de habilidades del pensamiento nace del análisis que se le invita al estudiante a realizar de los entes próximos a su vida, partiendo de la metafísica aristotélica, con la aplicación de la dinámica intelectual de acto y potencia como el análisis de sustancia y accidentes. Conjuntamente con ello, se le invita a tomar conciencia de sí mismo y de su auto conocimiento, haciendo hincapié en la antropología filosófica y de ese modo crear una relación del sujeto que conoce y el objeto conocido. La finalidad es despertar el interés de saber más y vivir mejor, pues al vivir conociendo se vive con mayor intensidad, de que tome conciencia que posee capacidad de análisis y de comunicación, pues en el aula se propone la exposición de su análisis y defensa del mismo, desarrollando también habilidades de expresión oral y escrita, pues al final de la propuesta el estudiante desarrollará un plan de vida, fundamentado en su autoconocimiento y el conocimiento de todo lo que le rodea.

Palabras clave: Autoconocimiento, análisis, razonamiento, comunicación escrita y oral.

Abstract

The pedagogical proposal for the development of thinking skills is born from the analysis that the student is invited to carry out of the entities close to his life, starting from Aristotelian metaphysics, with the application of the intellectual dynamics of act and power as the analysis of substance. and accidents.

Together with this, he is invited to become aware of himself and his self-knowledge, emphasizing philosophical anthropology and thereby creating a relationship between the knowing subject and the known object. The purpose is to arouse the interest of knowing more and living better, because by living knowing one lives with greater intensity, that he becomes aware that he has the capacity for analysis and communication, because in the classroom the exhibition of his analysis and defense of the same, also developing oral and written expression skills, because at the end of the proposal the student will develop a life plan, based on their self-knowledge and the knowledge of everything that surrounds them.

Key word: Self-knowledge, analysis, reasoning, written and oral communication.

Introducción

La propuesta pedagógica de destrezas del pensamiento como medio de aprendizaje, desde la metafísica aristotélica, está fundamentada desde la experiencia personal de enseñanza de filosofía en estudiantes que comprenden las edades de 15 a 18 años de edad.

Se fundamenta en la explicación a los estudiantes de la metafísica aristotélica con el análisis intelectual del acto y la potencia, para analizar los entes materiales próximos al estudiante y también la sustancia y accidentes de la misma. A la par, se introduce los conceptos básicos de la antropología filosófica, para conjugar los dos saberes, estableciendo la relación de un sujeto que conoce y un objeto conocido.

Con este proceso se intenta el auto conocimiento y el reconocerse como un ser dotado de habilidades intelectuales, descomponiendo virtualmente la composición de un ente material y de ese modo conseguir desarrollo de las destrezas intelectuales, que le facilitarán la capacidad de comprensión como la argumentación con criterios de varias realidades, consiguiendo un desarrollo también de su capacidad de memorizar, comprender, aprehender y comunicar, pues al final de este proceso se le invitará al estudiante a exponer su análisis y discutir la exposición de sus compañeros.

Finalmente, una composición de proyecto de vida, fundamentando su capacidad de asombro, su dotación

intelectual y su argumentación interpretativa tanto de la realidad como de su propia existencia.

Desarrollo

El marco teórico de esta propuesta plantea el desarrollo de destrezas del pensamiento que facilitarán en el estudiante su habilidad de razonamiento y su autoconocimiento, los mismos que le permitirán ampliar su capacidad de argumentación crítica y por ende de aprendizaje significativo. Además, proveerá al estudiante herramientas para relacionarse con los demás compañeros, pues al desarrollar la destreza del pensamiento elabora su propio criterio para exponerlo a los demás, incrementando habilidades de expresión oral y escrita. Con esta dinámica el estudiante promueve su desarrollo humano también, pues tomará consciencia de su sentir internamente y con vida, ya que al razonar genera capacidad de discernir, de amar la vida y de buscar ser feliz.

El planteamiento de esta propuesta está basado en mi experiencia como docente de razonamiento filosófico en estudiantes de bachillerato que se encuentran entre los 15 y 18 años de edad, quienes tienen un razonamiento lógico en las asignaturas exactas, mientras que en las asignaturas sociales han presentado algunas veces dificultad de comprensión, porque los conceptos han sido aprendidos memorísticamente a corto plazo, sin que exista una auténtica aprehensión de los contenidos por la falta de razonamiento.

Conviene desarrollar las capacidades intelectuales para generar mayor concentración y discernimiento debido a la abundancia de información a la cual los estudiantes tienen acceso actualmente, así lo refiere también Rocío Domínguez Alfonso: “en la sociedad del conocimiento y los nuevos retos educativos hay un descenso en la capacidad de concentración, exceso de información, pasividad y pérdida del espíritu crítico, y pérdida de la capacidad de razonamiento” (Alfonso, 2009).

La propuesta parte desde la enseñanza y aplicación de dos aspectos de la filosofía: la metafísica aristotélica y la antropología intentando, lograr que el estudiante primero comprenda la realidad que lo rodea, buscando que, en el proceso reflexivo-cognitivo, se auto reconozca como un ser pensante, basado en la concepción aristotélica que sostiene que el ser humano se diferencia de los demás seres vivos en su racionalidad,

conjugando de ese modo la existencia del mundo con su propia existencia (Aristóteles, *Política*, I, 1, 1253).

La propuesta tiene un enfoque filosófico, porque como dirá el profesor Mariano Artigas, en la intención del ser humano de tener un conocimiento más racional, es importante tomar en cuenta que la filosofía puede ser considerada como ciencia, en cuanto que, a partir de la observación, la persona trata de establecer conceptos generales o particulares y ordenar esos conocimientos alcanzados de tal manera que le permitan crear teorías, como también comprender las existentes (Artigas, 2009).

Respecto a la persona, García sostiene que vivir conociendo es “vivir mucho más”, no en sentido temporal sino intensivo, porque vivimos lo que es y también lo que no es (García Cuadrado, 2010). Al conocer el estudiante su propio ser y analizar lo que le rodea, vive más en intensidad y plenitud como señala el autor, por ello la propuesta parte de una antropología filosófica conjuntamente con parte de la metafísica aristotélica, logrando establecer la relación de un sujeto que conoce y un objeto conocido.

Sobre la realidad que rodea al estudiante, el análisis se lo plantea desde la metafísica de Aristóteles, con la dinámica de acto y potencia, intentado establecer una especulación de los entes físicos, como también de las sustancias y accidentes. Es pertinente hacerlo con la finalidad de ir comprendiendo la conjugación del objeto conocido y el sujeto que conoce. Lo refiere García en la antropología filosófica de la siguiente manera:

En el ser humano deben estar presentes, en el conocimiento y en el aprendizaje, los sentidos externos y los sentidos internos. La sensación que es el acto de sentir, es la recepción intelectual de una forma sensible particular. Esto quiere decir que, a través de la sensación, el estudiante va a captar las cualidades sensibles de las realidades que va a analizar y que son los aspectos de esas realidades las que impresionan los sentidos externos, por ejemplo, el sonido de una trompeta o el azul del cielo. Respecto a la sensibilidad interna y la percepción están presentes en la vida de los seres más desarrollados, que requiere que no sólo se reciba la realidad presente, sino también la captación de realidades ausentes, ya que si no fuera así el ser humano no podría realizar movimientos de búsqueda (García Cuadrado, 2010).

En esta descripción de aspectos antropológicos es

importante referirse también a la imaginación, cuyo objeto es representar, es decir, volver a considerar o hacer presente de nuevo algo que estuvo presente en los sentidos externos. La imaginación funciona parcialmente al margen de la realidad presente, ya que está más enfocada al pasado (García, 2010).

El acto y la potencia son dos estados que presentan las cosas materiales, los mismos que surgen del análisis del movimiento de cada cosa, es decir, se logra distinguir estos dos estados porque las cosas en sí mismas no están definitivamente quietas o estáticas. Aristóteles entendió el cambio como un devenir de un sujeto desde un estado a otro, por ejemplo, el agua que pasa de ser fría a caliente; en este ejemplo está implícito el movimiento al que se hace mención y a través del cambio las cosas adquieren perfecciones que antes no tenían (Alvira, Clavell, Melendo, 1984).

Cuando se rebasa el inicio de esta propuesta, el estudiante está en la capacidad de comprender sus asignaturas sociales de mejor manera, como cumplimiento que tiene de su currículo, mejorando su nivel de atención, su capacidad de memorizar aumenta porque ya comprende lo analizado. En la experiencia he dialogado incluso con docentes pares de ciencias exactas y han manifestado que incluso sus estudiantes mejoraron también el razonamiento lógico numérico y en consecuencia su rendimiento académico.

Resulta muy interesante experimentar con los estudiantes el asombro al cual ellos llegan cuando analizan, con la reflexión de acto y potencia, por ejemplo, la existencia de la silla en la cual han estado sentados toda su vida, aplicando en este momento el análisis de sustancia y accidentes. Concluyendo que es producto de una causa y un efecto, en la que participa la misma naturaleza y la mano del hombre, pues se descompone virtualmente a la silla con el razonamiento filosófico, desde una especulación mental, que le permite vivenciar incluso con la mayéutica socrática de la ironía, sus conclusiones personales, logrando un empoderamiento de análisis, comprensión y comunicación de lo que está siendo analizado (Alvira, Clavell, Melendo, 1984).

Sostengo que el asombro del estudiante es maravilloso, sobre todo cuando están acostumbrados a encontrar soluciones, con el inmediatez propio de su generación, con el simple hecho de aplastar una tecla en sus computadores o teléfonos móviles y llenarse de información, que muchas veces no es veraz y genera una pereza intelectual.

Esta destreza motiva la relación social entre sus pares, pues desarrolla habilidades de comprensión para las demás teorías planteadas por las personas que le rodean, como también la exposición y defensa de las propias teorías. Lo refieren Conesa y Nubiola (1999) que la idea del leguaje como reflejo de la realidad pervive hasta nuestros días, adoptando formas muy diversas (Conesa y Nubiola, 1999). Este comportamiento de discusión sobre algo que está siendo tratado hace que la relación personal vaya desarrollándose, pues por naturaleza somos seres comunicantes y en la actualidad la misma tecnología por un lado nos ha beneficiado mucho, pero por otro lado nos ha individualizado. Es por esta razón que no solamente ayuda esta propuesta al desarrollo de habilidades del pensamiento, sino también ayuda al desarrollo integral de las personas, que conlleva aspectos humanos de tolerancia y respeto a las posturas o teorías de los demás.

El método que se usará partirá con la antropología filosófica básica, desde el análisis de lo que es una persona, un alguien que piensa, que siente, que discierne, que ama y que es capaz también de odiar. Se analiza las capacidades intelectuales y espirituales que tiene la persona, para luego hacer un proceso de reflexión sobre el yo personal, es decir un auto conocimiento y la necesidad de hacerlo. Normalmente no sabemos responder a las preguntas de ¿quién soy? ¿qué fin tengo en este mundo? ¿qué es la vida?, pero es peor no plantearse, no preguntarse nunca.

Luego de la reflexión filosófica del hombre, se analiza la realidad que rodea al mismo. Para este fin se acude a explicar que es la relación de acto y potencia explicada por Aristóteles en su Metafísica. Se explica también la esencia de las cosas y la relación sustancia y accidentes. Una vez comprendida con ejercicios básicos, se profundiza con los mismos y se llega a descomponer los elementos físicos con un ejercicio intelectual, el mismo que puede llegar a ser infinito y que topa temas tan necesarios de reflexión sobre el mundo natural, pues normalmente todos los entes materiales que nos rodean provienen de la naturaleza, es ella quien otorga la materia prima para la construcción de ese ente analizado. Toma conciencia así el estudiante también de la necesidad de cuidar espacios ecológicos, generando de ese modo compromisos personales que involucra su sentir, despertando también su reflexión sobre el daño que se ha hecho.

Pero en este proceso, si bien se ha dicho que la fuente de materia prima es la misma naturaleza, ha requerido de la mano

del hombre para explotarla y crear elementos que faciliten la vida de la humanidad. Con esto, también se reflexiona sobre la intervención humana y se construye un respeto a los demás y sus obras, conjugando también la admiración por la creación de Dios y la creación humanizada.

Desde una teoría pedagógica está claro que podríamos estar trabajando en un constructivismo de conceptos y de teorías, desde el análisis de la realidad, la transformación de la misma y su uso. Una sola realidad analizada o en términos metafísicos aristotélicos un solo ente analizado, conlleva a tener análisis de muchos elementos más por la relación de causa y efecto que concluye, que de un ente analizado hay muchos más detrás del mismo.

Con todo este proceso se activa la destreza intelectual, el estudiante sale del aburrimiento, pasa por el asombro y se motiva a analizar desde otra perspectiva todo su contorno y como consecuencia se va conociendo a sí mismo. Sabe además que debe exponer, que debe comunicar su análisis, el mismo que ha llevado una exhaustiva descomposición de lo que es, por ende, amplía su expresión oral y escrita. Sabe que debe defender su teoría, que debe convencer y por ello amplía su léxico, su argumentación, su capacidad de comunicar.

Finalmente, el estudiante, luego de todo el itinerario de reflexión, comprensión, discernimiento, análisis y comunicación, se le pide que elabore un proyecto de vida, esta vez con argumentos sólidos desde su autoconocimiento, desde una perspectiva más real de lo que es el mundo, la vida, las personas, la creación. Se ha podido evidenciar que, en los proyectos de vida, se han planteado un futuro más humano que basado en competencias que les faciliten tener más dinero, como en varios casos ocurre. Se despierta en el estudiante un compromiso personal y social, una responsabilidad con el medio ambiente y con la vida misma.

Proyecciones de la propuesta

En base a la experiencia que se refiere en el desarrollo, la proyección de esta propuesta es válida para estudiantes que están en colegios de bachillerato en edades comprendidas entre los 15 y 18 años. Sin embargo, la he puesto en práctica en estudiantes de 22 años aproximadamente que cursan el tercer y cuarto nivel de universidad. Los resultados que se han obtenido siempre han sido similares, por lo que resulta importante aplicarlos en el aula.

Si bien es cierto las asignaturas a mi encomendadas son de tipo ciencias sociales, es pertinente considerarlas para cualquier tipo de formación, puesto que ya desde la antigua Grecia se tenía esculpido en el dintel del templo de Delphos la frase “Conócete a ti mismo”, indicado que el autoconocimiento es tarea de toda época y edad.

Referencias bibliográficas

- Alfonso, R. D. (2009). *La sociedad del conocimiento y los nuevos retos educativos*. España: Universidad de Granada.
- Artigas, M. (2009). *Filosofía de la ciencia (Segunda)*. Navarra, España: Universidad de Navarra, SA (EUNSA)
- Alvira, T., Clavell, L., & Melendo, T. (1984). *Metafísica*. Navarra, España. (EUNSA)
- García Cuadrado, J. (2010). *Antropología Filosófica*. . EUNSA
- Conesa, F., & Nubiola, J. (1999). *Filosofía del lenguaje*. Herder.

Estrategias lúdicas como apoyo pedagógico para estudiantes de Básica Media con problemas de dislexia

Autores:

Mónica del Rocía Chaguay Aldás
Joel Isaías Torres Belancázar

Filiación: Instituto Superior Tecnológico Argos.

Resumen

La dislexia es un trastorno específico de la lectura que afecta la correcta comprensión de los textos leídos; de ahí que sea importante detectarlo a edades tempranas. El presente proyecto de investigación tiene por objetivo implementar actividades de apoyo lúdico pedagógico para la superación de las dificultades de aprendizaje en los niños con dislexia. Por lo cual, se ha propuesto realizar una indagación sobre las principales teorías e investigaciones actuales acerca de esta dificultad de aprendizaje y la forma en cómo afecta a los estudiantes. A continuación, ofrecemos una selección de diferentes recursos para trabajar la dislexia: por consiguiente, hemos incluido páginas web con actividades, juegos para dispositivos móviles, apps, consejos, técnicas para aplicar y la elaboración de una guía didáctica para el desarrollo de la asertividad que es sin duda una alternativa que permitirá que el estudiante se exprese de forma más espontánea. Esto destacará la atención, en los niños de una forma notable, presentado un avance significativo en el proceso para mejorar la comprensión lectora; y en el aspecto psicosocial, los estudiantes demostrarán interés en las actividades, mejorando sus dificultades y compromiso para superarlos.

Palabras clave: Dislexia; investigación; didáctica; aprendizaje; lectura.

Abstract

Dyslexia is a specific reading disorder that affects the correct understanding of the texts while students are reading;

for that reason, it is important to detect it at an early age. This research project aims to implement playful and pedagogical support activities to overcome learning difficulties in children with dyslexia. From this, it has been proposed to investigate the main theories and current research about this learning difficulty and how those affect students. Furthermore, to know how dyslexia affects kids, we offer a selection of different resources to work on dyslexia: in them we have included web pages with many activities, games for mobile devices, apps, tips, techniques to apply and the development of a didactic guide to work on assertiveness is without a doubt an alternative that will allow the student to express himself in a more spontaneous way. To conclude, at the end students will present a significant advance in the process of improving reading; and in the psychosocial aspect, the students showed interest in the activities, recognizing their difficulties and showing commitment to overcome them.

Key word: Dyslexia, sources, pedagogical games, learning, reading

Introducción

A partir de 1968 el término dislexia comienza a resonar dentro de los círculos académicos. Acuñado por la Federación Mundial de Neurología que buscaba definir un trastorno de origen neurológico que presentaban ciertos niños con rendimientos cognitivos típicos, pero con habilidades lingüísticas de escritura, lectura y ortografía reducidas, en comparación con sus capacidades intelectuales normales. Para precisar, se define la dislexia como la dificultad de reconocer las palabras con claridad y fluidez, revelando habilidades de ortografía y decodificación deficientes (Maskati et al., 2021).

Según el DSM 5 expone una prevalencia del 5 - 10% llegando hasta el 15%, esto precisa que, dentro de un alumnado de 25 escolares. Es muy probable encontrar a un estudiante que presente dislexia (Tamayo Lorenzo, 2017). Por este motivo, es necesario la identificación oportuna del trastorno por medio de la observación conductual del estudiante a través de un análisis que visualice la capacidad de inteligencia, la edad cronológica y el nivel lector. Así mismo, las personas con dislexia no son homogéneas a la hora de manifestar las dificultades de aprendizaje; por esto, es necesario aplicar evaluaciones que

definan su déficit lector de carácter individual y personalizado (Jiménez y Defior, 2014, citado en Manzano León et al., 2017).

Bajo este contexto, los estudiantes de la básica media con este trastorno son ajenos a los métodos de enseñanza tradicionales. Y por esto, se han desarrollado estrategias de intervención para la corrección de los trastornos específicos del aprendizaje; sin embargo, las nuevas tecnologías nos brindan herramientas que fomentan el método progresista de enseñanza interactiva que tienen relación con ejercicios prácticos y multisensoriales (Hannan y Silver, 2011, citado en Manzano León et al., 2017). Las aplicaciones de equipos tecnológicos y comunicacionales han demostrado ser beneficioso para los estudiantes disléxicos, pues mejora el proceso de aprendizaje a través de recursos audiovisuales y fonéticos, adaptándose a las necesidades educativas de los educandos (Saleem Khasawneh & Abu Al-Rub, 2020).

El Ecuador ha dado saltos agigantados en el sector educativo gracias al Nuevo Modelo de Gestión que preside el Ministerio de Educación, que está orientado a la creación y ejecución de programas y servicios que pretende garantizar una educación inclusiva en todo el territorio ecuatoriano. Pero aún persisten estigmas y rechazos por parte del personal docente hacia niños o adolescentes que presenten algún tipo de Necesidad Educativa Especial (NEE) o trastornos educativos específicos como la dislexia (Macas-Macas & Guevara-Vizcaíno, 2020). Por esto, es de vital importancia comprender que existe un Modelo de Gestión que se direcciona hacia la inclusión, pero que necesita de la colaboración por parte del profesorado que debe estar a la vanguardia de los métodos de enseñanza interactiva (Scrich Vázquez et al., 2017).

Por todo lo antes mencionado, se propone presentar diferentes recursos interactivos pedagógicos de carácter práctico y multisensorial en los que se incluyen páginas web con actividades lúdicas, juegos para dispositivos móviles, apps y equipos de asistencia tecnológica (TA) (Dawson et al., 2019). Además, para una correcta asimilación por parte del personal docente, se elaborará una guía informativa para la correcta implementación de estas herramientas pedagógicas.

Fundamentación teórica

Dislexia

La dislexia es una discapacidad específica de aprendizaje, esto quiere decir que los problemas que presentan los niños disléxicos son parciales y específicos. Especialmente presentan problemas con la lectura, retraso en el lenguaje, letras y números invertidos, lectura lenta y mala ortografía, hasta problemas no relacionados con la lectura como la direccionalidad, memoria a corto plazo, por lo general están asociados con problemas comportamentales y emocionales (Utama Saputra et al., 2018).

El diagnóstico para las personas con dislexia es muy importante, tal como lo es la prevención, por ello desde temprana edad se pueden detectar algunas particularidades que a lo mejor no se establezca un diagnóstico con tal, nos pueden orientar a una intervención que ayudará a los síntomas de una posible dislexia y que al mismo tiempo beneficiará el aprendizaje de los niños.

Estrategias de intervención para la corrección de los trastornos específicos de lectura

La educación es la catapulta de la innovación y el desarrollo, por ser el vínculo que permite transmitir los conceptos u observaciones que el hombre desarrolla a través de su trayectoria investigativa. Pero, para que la transmisión de información se concrete, es necesario la utilización de canales de recopilación de información, como la escritura; por ende, la comprensión lectora es una necesidad para el desarrollo intelectual de las personas. Por lo antes mencionado, presentar algún tipo de trastorno educativo específico, es una gran desventaja cognitiva.

Es por esto que los docentes tienen un rol protagónico en la búsqueda de estrategias que permitan mitigar o revertir estas condiciones. Y así ha sido durante toda la vida, la preocupación del docente por los estudiantes que al presentar este tipo de dificultades suelen abandonar sus estudios; por ello se han implementado estrategias de intervención lectora como la Lectura Estratégica Colaborativa (LEC) (Jacobs et al., 2018; Bass, 2015). Esta estrategia busca agrupar a estudiantes diversos para que en su interacción logren complementarse y lleguen por medio de la colaboración a comprender textos de mediana complejidad.

Cabe recalcar que estos programas suelen ser tediosos para

los docentes, pues tienen la labor de planear extracurricularmente estas actividades, recargándolos de trabajo, por otro lado, esta metodología ha sido por muchos años la única estrategia contra el trastorno de dislexia.

Enseñanza colaborativa

La enseñanza colaborativa rompe los paradigmas de la metodología docente basados en la memorización y mecanización de conceptos. La enseñanza colaborativa está orientada a la dinamización del aprendizaje por medio de la interacción alumnos- profesores. Dónde el alumno presenta propuestas y por medio de la democratización de roles se generan ideas, conceptos y experiencias que fomentan la educación, fortaleciendo la libertad de pensamiento y autoaprendizaje (Esquivel, 2018).

Dentro de esta enseñanza se presentan nuevas propuestas como “M Learning” que permite a los estudiantes acceder a información académica por medio de recursos tecnológicos como tablets, teléfonos móviles y asistentes digitales portátiles (Aparicio-Gómez et al., 2021). Además, el “M Learning” presenta características atractivas como la conectividad en línea que permite que el estudiante se mantenga conectado con sus pares, para un correcto intercambio de propuestas e ideas; esto apertura que los jóvenes, tengan autonomía en la construcción del aprendizaje (Alghabban et al., 2017)

Para mejorar la experiencia educativa se ha desarrollado aplicaciones con base en el “M learning” permitiendo al usuario obtener un sinnúmero de interfaces que permitan estilos de interacción que se adapten a sus necesidades académicas. Es por esta razón que, las “M learning” se han vuelto el aliado adecuado para los estudiantes y una excelente herramienta para los alumnos que presenten algún trastorno educativo o (NEE).

Estrategia multisensorial

El enfoque multisensorial, es reconocido como el método de enseñanza más efectivo para la remediación de personas con trastorno de dislexia, gracias a una serie de estrategias multisensoriales, donde se complementan los oídos, la voz, los ojos y los movimientos de las manos. Gracias al avance de la tecnología y al desarrollo de nuevas metodologías como

“MLearning” ha permitido que este tipo de estrategias se hayan potencializado, ocasionando que los niños disléxicos aprendan de manera más rápida y efectiva (Utama Saputra et al., 2018).

Metodología de la investigación

Esta investigación de tipo descriptiva tuvo como base un estudio de revisión bibliográfica, respaldado por los métodos hermenéutico de análisis / sintético y revisión de bibliografías, que contiene ensayos, libros, artículos científicos, tesis de grado; los mismos que fueron analizados y revisados e interpretados para la fundamentación de este trabajo (Uribe Uran, 2013). El perfil indagatorio se orientó a la búsqueda de respuestas a las siguientes incógnitas: El perfil indagatorio se orientó a la búsqueda de respuestas a las siguientes incógnitas:

¿Qué se entiende por estrategia multisensorial?

¿Qué es el M Learning?

¿Qué se entiende por dislexia?

Proyecciones de la propuesta

La dislexia es un trastorno específico de la lectura que afecta la correcta comprensión de los textos leídos y que podría estar relacionada con un problema de atención visual, siendo uno de uno de los más comunes el apiñamiento o sobrecarga de las letras. Partiendo de este antecedente se ha creado recursos interactivos desde la tecnología de la información y comunicación (TIC) para mejorar la educación especial y la percepción visual de los alumnos.

Estas herramientas son una ayuda muy importante en el aprendizaje, contribuyendo en su desarrollo y adaptación en ámbito escolar, obteniendo resultados satisfactorios. En el siguiente apartado se ofrece la descripción de lo que incluye la guía informativa, en la misma se encuentran recursos interactivos en páginas Web que responden como herramientas pedagógicas con base en la metodología de la Estrategia Multisensorial, potencializado con el enfoque “M Learning”, las mismas que ayudarán a los estudiantes de la básica media con problemas de dislexia.

TDAH Trainer

TKT Brain Solution es una empresa de origen español que creó TDAH TRAINER como una aplicación móvil para jóvenes y niños de 4 a 12 años que presenten hiperactividad o déficit de atención (TDH). Por medio de acciones recreativas y actividades lúdicas se adaptan a cada una de las necesidades de aprendizaje que el niño requiera. TDAH TRAINER presenta coordinación visomotora, racionamiento perceptivo, incrementando la atención por medio de juegos que motivan el cálculo y el control inhibitorio



<https://www.cgcoo.es/apps/tdah-trainer>

Dysegxia

Es una aplicación de juegos orientado a niños con dislexia por medio de ejercicios de palabras. Esta aplicación presenta un diseño que cuenta un juego combinado de criterios lingüísticos, de análisis de corpus y pedagógicos. Dysegxia está diseñado con base en la utilización de análisis de errores escritos por personas con dislexia (Rello et al., 2012).



<https://www.superarladislexia.org/pdf/2012-Luz%20Rello-Piruletras%20demo-assets.pdf>

La magia de las palabras

Es una app que permite deletrear, leer en voz alta, formar palabras a partir de letras o sílabas o consultar varias carpetas (palabras más frecuentes y vocabulario como frutas y legumbres o la familia). En ella, el alumnado puede practicar la lectura y realizar actividades relacionadas para adquirir soltura y hacer frente a la dislexia.



<https://apps.apple.com/es/app/la-magia-de-las-palabras/id487162791>

Actividades de comprensión lectora

Es una página gratuita que ayuda en la comprensión lectora en la dislexia, con el objetivo de ofrecer a los educandos materiales para trabajar y obtener fluidez a la hora de comprender y revisar los textos. Algunos ejemplos son cuentos con preguntas de comprensión, sopas de letras, crucigramas o rompecabezas.



<https://clic.xtec.cat/projects/colec1/jclic.js/index.html>

La Psico-goloteca

Para todas las personas interesadas en temas relacionados con necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje

y en el desarrollo del lenguaje como indica la creadora, María José de Luis. También cuenta con un apartado dedicado a la dislexia con artículos, consejos y herramientas.



<http://lapsicogoloteca.blogspot.com/>

Referencias bibliográficas

- Alghabban, W., Salama, R. M., & Altalhi, A. H. (2017). Mobile cloud computing: An effective multimodal interface tool for students with dyslexia. *Computers in Human Behavior*, 75, 160-166. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.014>
- Aparicio-Gómez, W.-O., Aparicio-Gómez, C.-A., & Hernández Niño, J. F. (2021). El aprendizaje móvil (m-learning) como herramienta formativa para la empresa. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1). <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.27>
- Bass, A. (2015). Reading Intervention Strategies for General Education Middle School Students: Providing a Space for Teachers to Share Effective Methods. *Masters Theses*. <https://scholarworks.gvsu.edu/theses/768>
- Dawson, K., Antonenko, P., Lane, H., & Zhu, J. (2019). Assistive Technologies to Support Students With Dyslexia. *TEACHING Exceptional Children*, 51(3), 226-239. <https://doi.org/10.1177/0040059918794027>

- Esquivel, P. (2018). El aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para el mejoramiento de la Comprensión lectora. *CULTURA, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 9(3), 105-112. revistascientificas.cuc.edu.co
- Jacobs, J., Boardman, A., Potvin, A., & Chao, W. (2018). Understanding teacher resistance to instructional coaching. *Professional Development in Education*, 44(5), 690-703. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1388270>
- Macas-Macas, A. d., & Guevara-Vizcaíno, C. F. (2020). Uso de herramientas digitales para mejorar la dislexia en estudiantes de Educación Básica. *Ciencias de la tecnología*, 6(3), 197-218. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1281>
- Manzano León, A., Bernal Bravo, C., & Rodríguez Fernández, A. (2017). Review of Android and iOS Tablet Apps in Spanish to improve reading and writing skills of children with dyslexia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 1383-1389. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.200>
- Maskati, E., Alkeraiem, F., Khalil, N., Baik, R., & Aljuhani, R. (2021). Using Virtual Reality (VR) in Teaching Students With dyslexia. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*, 16(9), 291-305. <https://doi.org/https://doi.org/10.3991/ijet.v16i09.19653>
- Rello, L., Bayarri, C., & Gorriz, A. (2012). What is wrong with this word? dysegxia: a game for children with dyslexia. *Proceedings of the 14th international ACM SIGACCESS conference on Computers and accessibility*. New York, NY, USA: Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2384916.2384962>
- Saleem Khasawneh, M. A., & Abu Al-Rub, M. O. (2020). Development of Reading Comprehension Skills among the Students of Learning Disabilities. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11), 5335-5341. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.0811053>

- Scrich Vázquez, A. J., Cruz Fonseca, L. d., Bembibre Mozo, D., & Torres Céspedes, s. (2017). La dislexia, la disgrafía y la discalculia: sus consecuencias en la educación. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 21(1), 766-772. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1025-02552017000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Tamayo Lorenzo, S. (2017). LA DISLEXIA Y LAS DIFICULTADES EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 423-432. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/138863>
- Uribe Uran, A. P. (2013). Los factores que conforman el modelo de acreditación por alta calidad de programas académicos en Colombia, revisión desde el enfoque de la percepción. *Desarrollo Gerencial*, 5(2). <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/desarrollogerencial/article/view/489>
- Utama Saputra, M. R., Ishaq Alfarozi, S. A., & Nugroho, K. A. (2018). LexiPal: kinect-based application for dyslexia using multisensory approach and natural user interface. *International Journal of Computer Applications in Technology*, 57(4), 334-342. <https://doi.org/10.1504/IJCAT.2018.093531>

Espacios educativos y de juego para la primera infancia en áreas naturales del espacio público

Autora:

Mary Alejandra Badillo Chicango
ale_06mary@hotmail.com

Línea temática: Educación, transformación y desafíos.

Resumen

La propuesta de investigación titulada “Espacios educativos y de juego para la primera infancia en áreas naturales del espacio público” aborda como problemática central la ausencia de espacios seguros y adecuados para niños de primera infancia, especialmente niños menores de 3 años en áreas naturales del espacio público. La propuesta tiene como objetivo principal crear espacios educativos y de juego, respetuosos y adecuados para la primera infancia en áreas naturales del espacio público, para lo cual se propone describir y analizar la situación actual de los ambientes que se brindan a la primera infancia en áreas naturales del espacio público para su posterior propuesta de creación e implementación. La presente propuesta tiene un enfoque metodológico mixto, puesto que partirá de lo teórico al estudio de campo, es decir será descriptiva, analítica y proyectiva. La propuesta tiene como proyección implementarse como plan piloto en uno de los parques metropolitanos de la ciudad de Quito, con miras a replicarse metodológicamente en otros parques metropolitanos de la ciudad, el país y el mundo.

Palabras clave: Espacio abierto; medio ambiente; primera infancia.

Abstract

The research proposal addresses as a central problem the absence of safe and adequate spaces for early childhood children, especially children under 3 years of age in natural areas of public space. The main objective of the proposal is to create educational

and play spaces, respectful and suitable for early childhood in natural areas of public space, for which it is proposed to describe and analyze the current situation of the environments that are provided to early childhood in areas of the public space for its later proposal of creation and implementation. This proposal has a mixed methodological approach, since it will start from the theoretical to the field study, that is, it will be descriptive, analytical and projective. The proposal is projected to be implemented as a pilot plan in one of the metropolitan parks of the city of Quito, with a view to replicating methodologically in other metropolitan parks in the city, the country and the world.

Key words: open space; environment; early childhood.

Introducción

La presente propuesta de investigación se titula “Espacios educativos y de juego para la primera infancia en áreas naturales del espacio público”.

Las investigaciones previas en atención a la primera infancia en espacios públicos en la naturaleza son muy escasas. A nivel nacional es inexistente, a nivel internacional se pueden encontrar únicamente la propuesta de Gürdogan (2020) en Turquía que está enfocada en la creación de espacios públicos para menores de 5 años. Cabe mencionar que la mayor investigación al respecto nace de la arquitectura, más no de la educación.

Este proyecto nace del interés personal, desde la maternidad y como profesional en educación inicial, siendo una necesidad urgente tanto a nivel social como ambiental. Los niños y niñas necesitan de espacios seguros, adecuados y accesibles, mientras que la crisis ambiental requiere de acciones urgentes frente al calentamiento global. Es importante resaltar la riqueza que aporta la naturaleza en el aprendizaje y desarrollo de los niños en un país biodiverso.

La problemática que aborda el proyecto se centra principalmente en la ausencia de espacios seguros y adecuados, lúdica y educativamente, para niños de primera infancia en áreas naturales del espacio público, principalmente niños menores de 3 años; en la ausencia de espacios que permitan un vínculo afectivo de los niños con la naturaleza. Alrededor del mundo existen áreas infantiles de juego y recreación en parques y escuelas, todas muy similares entre sí: columpios, resbaladeras, toboganes, sube

y baja (Tonucci, 2015). Sin embargo, cabe preguntarse, si estos espacios responden realmente a las necesidades de la infancia.

El objetivo principal es crear espacios educativos y de juego que sean respetuosos y adecuados para la primera infancia en ambientes naturales del espacio público. Los objetivos específicos son: describir la situación actual de las áreas naturales del espacio público en relación a la primera infancia, analizar la información y por último generar la propuesta y su futura implementación.

Desarrollo

Marco teórico: La primera infancia y sus necesidades

A nivel teórico se puede evidenciar que no existe consenso respecto al grupo que comprende la primera infancia, sin embargo, todas las fuentes sostienen que es una población de atención prioritaria. Según UNICEF (2017) la primera infancia comprende a los niños y niñas desde la concepción hasta antes de iniciar la escolaridad. Desde la antroposofía se considera como parte de la primera infancia a los niños del primer septenio, es decir de 0-7 años (Heckmann, 2015).

La primera infancia es una etapa crítica de desarrollo debido a la velocidad y cantidad de conexiones neuronales que se dan durante estos primeros años, de allí la importancia que tiene el ambiente que se ofrece a los niños, tanto físico como emocional, cognitivo, etc. (González, 2004). Cabe destacar que el desarrollo físico-motor es el que se desarrolla con mayor velocidad durante estos años: nervios, masa corporal y capacidad de las articulaciones, las cuales determinarán en gran medida el movimiento, coordinación y habilidad del niño para manejar su propio cuerpo. Así también se manifiestan las habilidades esenciales para la vida: el lenguaje - comunicación y todo el proceso evolutivo para llegar a la caminata (Heckman, 2015).

Se puede identificar que las necesidades básicas de los niños alrededor del mundo son las mismas, pues responden a la naturaleza humana. Torres (2020) cita a López Sánchez (2008) clasificando las necesidades de los bebés en tres grupos: necesidades biofisiológicas, necesidades afectivas, relacionadas con la seguridad emocional; y necesidades cognitivas, donde cobra importancia la calidad de estímulos que rodean los

primeros años de vida, pues es precisamente por medio de los sentidos, las sensaciones y el movimiento que el niño obtiene el conocimiento de la realidad (Torres, 2020). En complemento desde el ámbito pedagógico Heckman (2015) menciona que el niño requiere de cinco aspectos claves que deben ser garantizados por sus adultos a cargo: sueño, alimentación sana y adecuada, ritmo, cuidado afectuoso y movimiento, dentro del cual se pone de relevancia el juego libre en contacto con la naturaleza. Para satisfacer todo lo mencionado los niños necesitan tiempo y espacios seguros, aspectos, aparentemente sencillos de brindar, pero no en una sociedad de consumo y tan apresurada.

El niño es un ciudadano pleno de derechos y deberes, por tanto, los adultos son responsables de propiciar y garantizar espacios de calidad, seguros y adecuados (Pinheiro, 2012). El entorno que se ofrece a los niños cobra vital importancia, puesto que le brindará oportunidades, recursos y ambientes adecuados o no a sus necesidades (Organización de los Estados Americanos, 2010). Por tanto, es importante trabajar para que las necesidades de los niños se vean como derechos de los mismos (ENTORNO, 2013).

En la sociedad actual existen varias ofertas tanto privadas como públicas que buscan “estimular” a los niños, un amplio mercado de juguetes y accesorios infantiles, probablemente innecesarios y hasta perjudiciales para su desarrollo y salud. Dejando de lado sus verdaderas necesidades. Por tanto, surgen cuestionamientos tales como: la calidad de estímulos que ofrecemos a los niños es saludable, necesaria y adecuada, un estímulo de calidad es un juguete lleno de luces, sonidos y colores o una flor, una caminata por el bosque, la tierra, el césped; qué espacios están pensados en los niños y bebés, qué espacios tienen disponibles en la ciudad.

Primera infancia, juego y espacio público

En este apartado se busca poner de manifiesto la evolución del juego durante los primeros años de vida y la relación que ello debe tener con los espacios que se brindan a la primera infancia, específicamente dentro del espacio público.

¿Qué es el juego? Es una actividad natural de los animales superiores, mediante el cual las crías aprenden y practican habilidades de supervivencia y adaptación al medio en un contexto seguro. En los humanos el juego contribuye al

desarrollo físico, intelectual y socio afectivo (Jambrina, 2002). El juego en la primera infancia es un derecho de todos los niños y niñas (UNICEF, 2006), por tanto, es necesario entender cómo es el juego durante el desarrollo evolutivo de los niños para de esta manera plantear los espacios más adecuados para ellos.

¿Cuándo empiezan a jugar los niños?, se sabe que desde la vida intrauterina el niño juega descubriendo los movimientos de su cuerpo. El juego durante los primeros meses de vida fuera del vientre materno está relacionado con el descubrimiento del propio cuerpo y del mundo exterior que poco a poco lo va conociendo a través de los sentidos, por lo tanto, el juego en esta etapa está relacionado con la práctica y desarrollo del movimiento, es decir con la habilidad para sostener el cuello, girar, reptar, gatear, caminar, correr, saltar, entre otros movimientos finos y gruesos (Jimenez, 2008). Alrededor de los 3 años se empieza a dar el juego social y colectivo, surge el juego imaginativo, representativo y de roles, es una etapa llena de imaginación y fantasía, cobra vital importancia los modelos de acción y relación adulta en la vida cotidiana, ya que los niños observan, asimilan y representan los mismos como fuente de imitación (Heckman, 2015). De aquí la importancia de generar espacios adecuados, amables y respetuosos con la infancia, con el entorno natural y social, no se trata únicamente de crear espacios físicos, sino más bien comunidades de crianza por un mundo mejor.

¿Dónde pueden jugar los niños de primera de infancia? La respuesta inmediata es en sus hogares, cada vez más estrechos y con menos posibilidad de contacto con la naturaleza. A nivel de espacio público, son escasos los espacios que están físicamente adecuados a los niños pequeños, la mayoría de ellos son privados y no siempre adecuados.

Los espacios públicos cuentan con diferentes opciones para brindar a la población dentro de los cuales se encuentran: parques urbanos y metropolitanos, que cuentan con áreas exclusivas para perros, recreación familiar, recreación infantil (para mayores de 3 o 4 años). La mayoría de los espacios públicos no es accesible a los niños pequeños, a simple percepción no cuentan con instalaciones que piensen en ellos, no existen baterías sanitarias a su altura, por ejemplo. A partir de esta realidad no documentada es urgente que se visibilice a la infancia en la planificación y construcción del espacio público. Tomando en consideración que “para que los niños pequeños puedan jugar

no hace falta instalar equipamientos costosos en los espacios públicos, sino configurar con atención el espacio y ciertos elementos como la arena, el agua, las zonas de sombra y objetos sencillos que permitan practicar actividades como mantener el equilibrio, trepar y saltar (Gürdoğan, 2020)” a lo mencionado la presente propuesta añade que los espacios permitan relacionarse con la naturaleza y sus elementos, que permitan un verdadero juego libre con elementos sencillos y cotidianos que den lugar al encuentro, la creatividad y el goce.

Planteamiento del problema

La presente propuesta de investigación plantea como problema principal la ausencia de espacios públicos en la naturaleza que sean seguros, adecuados y accesibles a niños de primera infancia, especialmente para menores de 3 años. En Ecuador no existen espacios públicos exclusivos para menores de 3 años, que se adecuen a sus necesidades de movimiento, juego y desarrollo. Si bien existen parques recreativos infantiles es importante analizar si responden a las necesidades de juego y movimiento de los niños. Por otro lado, alrededor del mundo hay escasas propuestas al respecto, lográndose identificar una propuesta en Turquía enfocada en la creación de espacios públicos para menores de 5 años.

Ante la ausencia de estos espacios, surge el cuestionamiento y necesidad de investigar y analizar qué elementos, factores y problemáticas hacen inaccesible al espacio público para la primera infancia, particularmente áreas naturales o espacios verdes, puesto que en estos casos el espacio en sí mismo no es el problema.

El espacio público es el espacio de la ciudadanía (Bantulá y Payá, 2019), y los niños son ciudadanos, actualmente olvidados en la ciudad. Desde mi punto de vista es muy alto el porcentaje de adultos que no respetan la infancia, adultos que escupen casi en las manos de niños jugando, adultos que llevan a sus mascotas a defecar en zonas de juego, adolescentes que hacen todo tipo de actividades vandálicas y sexuales en medio del espacio público.

Promover el uso de áreas naturales del espacio público a familias con niños pequeños es un reto con grandes beneficios en la salud, desarrollo físico motriz, emocional y cognitivo de los niños de la sociedad actual, puesto que más de la mitad de la población mundial vive en zonas urbanas (UNICEF, 2012)

muchos de ellos en lugares estrechos, con escasas posibilidades de contacto con la naturaleza y de movimiento. El desarrollo urbano ha reducido las zonas naturales y mantiene a los niños lejos de los espacios verdes que quedan, los niños pasan poco tiempo al aire libre durante la semana, como consecuencia, la obesidad infantil se incrementa, los trastornos por déficit de atención, hiperactividad e incluso depresión infantil (Weilbacher, 2005).

A partir de lo mencionado surgen cuestionamientos, tales como: cómo y cuánto se están vinculando los niños de primera infancia con la naturaleza, qué se necesita y cómo generar espacios que permitan esta vinculación desde las más tempranas edades. Puesto que solo este vínculo afectivo puede sostener un verdadero cuidado y protección de la naturaleza que nos queda.

Metodología

La presente propuesta pretende partir de una investigación descriptiva, cualitativa y cuantitativa, de la situación actual de los ambientes naturales en el espacio público de la ciudad de Quito en relación a la existencia, accesibilidad, adecuación (basada en las necesidades de la primera infancia) y seguridad que brindan los mismos a la población de estudio, es decir menores de 7 años. Para lo mencionado se utilizará principalmente la observación no participante, registros audiovisuales y registros escritos.

En primer lugar, se partirá de una investigación teórica que aborde las necesidades de la primera infancia, caracterización del juego durante la primera infancia y su relación con el espacio público. Posteriormente se pasará a una investigación de campo, que permita levantar información cualitativa y cuantitativa sobre la situación actual de los espacios públicos en la naturaleza en relación con la primera infancia, es decir recabar información sobre adecuación de espacios, accesibilidad, seguridad, entre otros elementos. Una vez documentada la información se procederá al análisis y lanzamiento de la propuesta para su futura implementación.

Proyecciones de la propuesta

Esta propuesta busca tener un impacto a nivel ambiental, social y educativo, buscando ser una propuesta pionera con miras a ser replicada en los parques metropolitanos de la ciudad, el país y el mundo. Se pretende visibilizar la importancia de la primera

infancia, su cuidado y necesidades como responsabilidad social.

Esta propuesta busca ser un “semillero de buenos ciudadanos”, los primeros años de vida son fundamentales en la creación de hábitos, si motivamos a los niños desde muy pequeños a vivir en y con la naturaleza, en comunidad, con valores y principios coherentes a las acciones que los adultos responsables de ellos ejercen diariamente, seguramente en un futuro estos mismos niños serán los guardianes de un mundo mejor.

Se pretende tener un impacto en la formación profesional de educadores infantiles, respecto a la importancia de conocer a profundidad las necesidades de las familias y los niños durante esta importante etapa, pues son parte del equipo profesional que se encuentra vinculado con las familias durante la misma.

Referencias bibliográficas

- ENTORNO. (2013). *Tesis doctoral: Derechos de los niños y espacios jugables. La reconceptualización del juego y el niño como estrategia para la definición de un nuevo paradigma de espacios públicos abiertos a escala vecinal para la ciudad de Puebla.*
- González, C. (2004). *Bésame mucho.* Temas de hoy.
- Gürdogan, S. (2020). Planificación de espacios de juego para 1,1 millones de niños pequeños: Istanbul95. *Espacio para la infancia* .
- Heckmann, H. (2015). *The 5 golden keys.* Antroposófica.
- Jambrina, R. (2002). El juego en la infancia . *Revista Candidus* .
- Bantulá, J. y Payá, A. (2019). *Jugar. Un derecho de la infancia.* GRAÓ.
- Jimenez, C. (2008). *El juego. Nuevas miradas de la neuropedagogía.* Aula abierta. MAGISTERIO.
- Jové, R. (2009). *La crianza feliz: Cómo cuidary entender a tus hijos de 0 a 6 años.* La Esfera de los Libros .

- Noticias ONU. (22 de Septiembre de 2019). La naturaleza, el aliado más efectivo contra el cambio climático. *Noticias ONU*.
- Organización de los Estados Americanos. (2010). *Primera Infancia: Una mirada desde la neurociencia*.
- Pinheiro, M. (2012). *Tesis Doctoral: El jugar de los niños en espacios públicos*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Tonucci, F. (2015). Autonomía de movimiento de niños y niñas. Una necesidad para ellos, un recurso para la ciudad y la escuela. En J. V. (Coords.), *Ciudades con vida: infancia, participación y movilidad* (págs. 15-30). GRAÓ.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Editorial GRAÓ.
- Torres, I. (2020). Las necesidades de la primera infancia: los mil días de oro. *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 74, 17-35.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*.
- UNICEF. (2012). *Estado mundial de la infancia 2012. Resumen Ejecutivo*.
- UNICEF. (2017). *La primera infancia importa para cada niño*.
- Weillbacher, M. (2005). *El último niño de los bosques, el primer libro en este campo*.

Diseño de una guía experimental de física utilizando las nuevas herramientas digitales

Autor:

Carlos Andrés Vásquez León

Resumen

La presente propuesta tiene por objetivo diseñar una Guía Experimental de Física para desarrollar destrezas con criterio de desempeño, dirigida a los estudiantes de Bachillerato. Durante la pandemia, las materias experimentales fueron muy afectadas por el carácter presencial de la experimentación. Los docentes de dichas asignaturas tuvieron que buscar herramientas digitales que permitan continuar con las actividades de laboratorio de manera virtual. La Física experimental tiene potencial para desarrollar las destrezas con criterio de desempeño, especialmente estrategias pedagógicas relacionadas a las TIC, como son el uso de simuladores, de laboratorios virtuales y aplicaciones en dispositivos inteligentes, que promueven un aprendizaje significativo. El diseño de una guía experimental se vuelve un recurso práctico y necesario, tanto para el docente como para los estudiantes, con el fin de continuar utilizando las herramientas digitales que llevan a los estudiantes a culminar satisfactoriamente su proceso de enseñanza aprendizaje en este campo.

Palabras clave: Experimentación, simuladores, virtualidad, destrezas, criterio de desempeño.

Abstract

This proposal aims to design an Experimental Physics Guide to develop skills with performance criteria, aimed at high school students. During the pandemic, the experimental subjects were greatly affected by the face-to-face nature of the experimentation. The teachers of these subjects had to look for digital tools that allow them to continue with the laboratory activities virtually. Experimental Physics has the potential to develop skills with performance criteria, especially pedagogical strategies related to ICT, such as the use of simulators, virtual

laboratories, and applications on smart devices, which promote meaningful learning. The design of an experimental guide becomes a practical and necessary resource, both for the teacher and for the students, to continue using the digital tools that lead students to successfully complete their teaching-learning process in this field.

Keywords: Experimentation, simulators, virtuality, skills, performance criteria.

1. Introducción

Las ciencias experimentales tuvieron una marcada afectación, durante el confinamiento por la pandemia del COVID-19, que el sistema educativo sufrió desde el año 2020. La naturaleza experimental de la Física no se pudo realizar de manera presencial, pero las prácticas de Laboratorio se realizaron de varias maneras, apelando a la creatividad y preparación académica de los docentes. Se recurrió a la virtualidad por medio de simulaciones y laboratorios virtuales, que lograron suplir parcialmente esta fundamental actividad del proceso enseñanza – aprendizaje. Tanto la normativa para el Bachillerato General Unificado, como para el Bachillerato Internacional, consideran que la actividad experimental tiene una gran importancia y debe ser planificada, implementada, evaluada y en su retroalimentación se debe referir a las rúbricas específicas. En el Bachillerato Internacional, la parte experimental es evaluada en una de las pruebas finales y existen prácticas de experimentación de carácter mandatorio.

2. Fundamentación teórica

2.1 Simuladores de física

Como se describe en la página web de la Facultad de Ciencias Básicas de la Universidad de Pamplona: “Un simulador pretende reproducir tanto las sensaciones físicas (velocidad, aceleración, percepción del entorno) como el comportamiento de los equipos de la máquina que se pretende simular.”

Durante los últimos años, y especialmente en época de pandemia, se han publicado en internet varias páginas educativas que ofrecen simuladores, algunos con condiciones que liberan

luego de adquirir la versión de pago. Entre los más importantes están:

De los simuladores disponibles en Internet, PhET es posiblemente el de mayor uso en las materias de ciencias experimentales, por su versatilidad, sin embargo, hace algunos años las simulaciones estaban basadas en Java, Flash o HTML5, pero debido a que algunas de ellas han quedado obsoletas en los nuevos navegadores, algunas simulaciones ya no se pueden visualizar. Sin embargo, la Universidad de Colorado tiene el objetivo de actualizar todas las simulaciones a un solo sistema que no necesite actualización que sea asequible a la comunidad educativa de manera gratuita.

2.2 Laboratorios virtuales

De acuerdo con Alejandra Velasco Pérez (2018), en su artículo “Laboratorios virtuales: alternativas en la educación”, define a los laboratorios virtuales como: “En el campo de la computación, el término virtual significa “que no es real”. En general, se distingue algo que es netamente conceptual de algo que es físicamente real. Tal distinción se puede utilizar en una gran variedad de situaciones.” Se puede conceptualizar a los Laboratorios virtuales como una colección de simulaciones que pueden, o no, abarcar varios capítulos de Física y otras materias. A diferencia de las simulaciones, la mayoría de los laboratorios virtuales son sistemas que requieren ser adquiridos para poder utilizarlos libremente.

Un ejemplo interesante es FisLab, desarrollado por la Universidad Central del Ecuador y que propone prácticas de laboratorio en todos los temas de Física y que, previamente, han sido validadas por el Centro de Física de dicha Universidad, haciendo que la toma de datos sea muy pegada a la realidad.

2.3 Aplicaciones de física para dispositivos inteligentes

La masificación de dispositivos inteligentes como teléfonos celulares y tabletas ha dado cabida al florecimiento exponencial de desarrolladores de aplicaciones móviles. En un primer momento las aplicaciones estaban dedicadas a organizar y sistematizar las actividades diarias de las personas que requieran el uso de un Smartphone, es decir aplicaciones profesionales para la banca, comercio, organización de agenda, entre otros.

Ahora se pueden encontrar aplicaciones con fines educativos y experimentales.

Una aplicación que merece una dedicación especial en este apartado es PHYPHOX, desarrollada por el Segundo Instituto de Física de la RWTH Aachen University, en Alemania, inicialmente como un proyecto de titulación de doctorado de Sebastian Staacks y Christoph Stampfer. Esta aplicación utiliza los sensores presentes en los dispositivos digitales para llevar a cabo experimentos en diferentes capítulos de la Física, además de recolectar los datos también es capaz de presentar gráficos y tablas para un análisis más amplio.

2.4 Destrezas con criterio de desempeño

El Ministerio de Educación del Ecuador, en los Lineamientos Curriculares para el Bachillerato General Unificado, Área de ciencias Experimentales Física (2013, página 3), manifiesta:

El aprendizaje de asignatura de Física contribuye enormemente al desarrollo personal del estudiante, sobre todo en dos subdimensiones: la primera referida a su capacidad de pensamiento abstracto, curiosidad, creatividad y actitud crítica; mientras que la segunda se refiere al desarrollo de criterios de desempeño relacionados con la tolerancia y respeto ante opiniones diversas, la valoración del trabajo en equipo, entre otros aspectos importantes que configuran la dimensión de socialización importante en esta etapa del desarrollo de los estudiantes. (2013, página 3)

3. Planteamiento del problema

3.1 Formulación del problema

La Física y su enseñanza tienen un carácter experimental por excelencia. Los docentes procuran que en el currículo de esta materia siempre existan clases demostrativas, teóricas, de ejercitación y de experimentación. Los experimentos que se llevan a cabo en el laboratorio de Física tienen una alta participación en el logro de los objetivos relacionados al conocimiento procedimental, además de desarrollar una serie de destrezas en los estudiantes como abstraer, aplicar, analizar y producir textos, entre otras.

Durante el tiempo en el que se dejaron de utilizar los laboratorios de Física y su equipamiento, aparecieron nuevos tipos de simuladores en Internet, cada vez más exactos con más opciones y aplicaciones, muchos de ellos florecieron en el seno de Instituciones educativas y de investigación, que compartieron libremente dichos programas y a su vez, los docentes de todo el mundo aportaron con guías didácticas, para que su utilización sea experimental y didácticamente correcta. Los simuladores dieron paso a laboratorios virtuales, con todos los instrumentos que se requieren para la enseñanza de la Física, a nivel medio y superior. Casas editoriales emprendieron en la comercialización de dichas herramientas, pero siempre dando la oportunidad a que los docentes realicen su aporte, el mismo que posteriormente es revisado y puesto a la consideración de sus clientes.

Los simuladores y los laboratorios virtuales son de mucha ayuda, pero de la necesidad de la experimentación en casa, aparecen las aplicaciones de dispositivos móviles, teléfonos inteligentes y tabletas, que toman ventaja de los sensores de dichos dispositivos y los convierten en instrumentos de medición. Algunas “apps”, de uso gratuito, tienen los instrumentos básicos como cronómetro y micrófono; mientras otras aplicaciones de pago tienen una gama más amplia, y es interesante que, nuevamente, instituciones educativas han desarrollado aplicaciones de libre utilización con instrumentos complejos, como acelerómetros, y sensores de sonido y movimiento.

Sin embargo, la pandemia también dio la oportunidad a los profesores de Física, de buscar material virtual para temas sobre los que, normalmente, se experimenta en el laboratorio. Fruto de esta búsqueda se plantea el diseño de una guía experimental, que desarrolle las destrezas con criterio de desempeño, tomando en cuentas las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, simuladores, laboratorios virtuales y sensores, teniendo como objetivo mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Según lo expuesto, el diseño de una guía experimental de Física, empleando estrategias didácticas para desarrollar destrezas con criterio de desempeño es la herramienta que se puede utilizar para solucionar el problema de la investigación.

3.2 Justificación de la propuesta

La utilización de las nuevas tecnologías de comunicación

e información han sido utilizadas de manera constante en las ciencias experimentales, sin embargo, algunos factores han hecho que la aplicación de dichas tecnologías se masifique, por ejemplo, la pandemia del COVID, la falta de materiales y equipamiento en los laboratorios, entre otros.

En tal contexto, es muy importante que exista un documento que conjugue la utilización de estrategias metodológicas modernas, en las que prime la aplicación de TIC y desarrolle las destrezas con criterio de desempeño en la materia de Física. Dicho documento debe enmarcarse en el currículo 2016 que el Ministerio de Educación establece, y también a la Guía de Física de la Organización del Bachillerato Internacional.

3.3 Objetivos de la propuesta

El objetivo general de la presente propuesta de investigación es mejorar las estrategias didácticas y procesos de enseñanza – aprendizaje de la Física, mediante la implementación de una Guía Experimental. La consecución del objetivo principal conlleva la realización de los siguientes objetivos específicos:

1. Aplicar estrategias didácticas descritas en la Guía de Física Experimental, incentivando al estudiante a desarrollar sus destrezas con criterio de desempeño.
2. Implementar la utilización de la Guía de Física Experimental como recurso didáctico de acompañamiento en todas las partes del proceso de experimentación.
3. Utilizar las Tecnologías de Comunicación e Información en el proceso experimental de Física.

4. Metodología de la investigación

4.1 Tipo de investigación

Este documento investigativo se enmarca en el tipo proyectivo, cumpliendo el objetivo general que busca diseñar una guía experimental de Física, para desarrollar destrezas con criterio de desempeño en los estudiantes de Bachillerato. El diseño de investigación tomó como base el trabajo de campo, ya que el instrumento de recolección de datos se aplicará directamente

a los estudiantes, quienes son los sujetos investigados. Se prevé que la investigación de campo recolecte datos sobre la situación actual de la enseñanza de la Física experimental, para lo cual se aplica una encuesta distribuida de manera digital entre los estudiantes de Primer Curso de Diploma (2do BGU).

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo, que es el más adecuado para conseguir el objetivo general y los objetivos específicos de la misma. De acuerdo con Marisel Dzul (2017), en el enfoque cuantitativo: “El investigador plantea un problema totalmente específico, incluye variables que serán sujetas a medición o comprobación, así mismo plantea una hipótesis que resulta ser la respuesta tentativa al problema planteado” (Dzul, 2017),

La encuesta propuesta respalda el enfoque de la presente investigación y a partir de ella se obtendrá información específica sobre el objeto investigado. Las conclusiones y recomendaciones serán expuestas en base al análisis de los resultados y la contrastación con la información teórica recogida en el transcurso del proceso investigativo.

4.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La investigación requirió de un instrumento de recolección de datos con preguntas de opción múltiple y cerradas que se enfocan en analizar la situación actual de la enseñanza de la Física experimental y también explora el uso de herramientas digitales en dichas clases. El instrumento aplicado fue una encuesta digital que se distribuyó por medio de correo electrónico a todos los estudiantes del 1er año de Diploma del Colegio Internacional SEK Los Valles.

5. Resultados

5.1 Situación actual de la enseñanza de la física experimental

Del estudio realizado sobre la mencionada situación, se identifica que existe una interacción adecuada entre el docente y los estudiantes. Considerando esto, la gran mayoría de ellos logran tener un aprendizaje significativo, sobre todo en la parte de la Física experimental. Sin embargo, se ha detectado que un porcentaje de los estudiantes no llega a consolidar su proceso de

enseñanza – aprendizaje.

5.2 Propuesta de diseño de una guía experimental

De los resultados obtenidos en la encuesta, podemos apreciar que la propuesta de diseño de una Guía Experimental tiene la fundamentación necesaria, el sustento didáctico y la acogida requerida entre los estudiantes. La implementación de un documento que acompañe a los estudiantes en las diferentes partes del proceso experimental conlleva a que se apliquen correctamente las estrategias educativas para que las destrezas con criterio de desempeño se desarrollen. Considerando esto, el diseño de la Guía Experimental debe tener dos partes constitutivas esenciales:

- La utilización de las TIC en la experimentación Física, tales como simuladores, laboratorios virtuales, apps y sensores.
- El desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño.

6. Caracterización de la guía experimental

Existe una tendencia generalizada entre las respuestas brindadas por los estudiantes encuestados, la cual permite establecer las condiciones ideales para el diseño de una Guía Experimental de Física, para el desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño, como una estrategia didáctica de acompañamiento al estudiante durante el proceso experimental. Las partes constitutivas de la Guía Experimental se describen a continuación:

6.1 Breve introducción

En cada experimento desarrollado en la Guía Experimental debe existir una breve introducción al mismo, que conjugará la parte teórica con la parte experimental, para que los estudiantes logren enlazar los conceptos y realizar la experimentación con base en un fundamento científico. De preferencia, esta introducción debe abordar situaciones cotidianas o familiares a los estudiantes, que denoten el concepto que se va a comprobar con la experimentación.

6.2 Descripción del contenido

En este acápite se describe el contenido concreto de la experimentación, los conceptos, ecuaciones, teorías, leyes entre otros; también se describen las destrezas con criterios de desempeño que se desarrollan en el experimento.

6.3 Actividades experimentales

Las actividades experimentales que se realicen responden a los objetivos específico y estratégico, relacionados con los contenidos que se revisan y que se establecen tanto en los lineamientos del Ministerio de Educación y en la Guía de Física del BI.

6.4 Estrategias de aprendizaje

Los estudiantes deben conocer los conceptos generales de la experimentación, pero existe el espacio para que ellos también propongan sus propias hipótesis, analicen las variables de la experimentación y construyan un proceso que les permitan una recolección confiable de datos, para su posterior análisis. El docente tiene un rol de mediador en este aspecto, encargándose de supervisar el proceso experimental para que los estudiantes manipulen adecuadamente el equipamiento por su seguridad y confiabilidad de datos.

6.5 Evaluación

Una vez concluida la experimentación, los estudiantes tienen el tiempo suficiente para sistematizar los datos, comprobar su hipótesis y, de ser necesario, realizar una nueva toma de datos. Posteriormente se debe escribir un reporte, que tiene un formato estándar. Los criterios con los que se evalúa el mismo, son los siguientes: Exploración, Análisis, Evaluación y Comunicación. Cada uno de los criterios tienen descriptores que permiten evaluar de una manera más directa al trabajo realizado por los estudiantes y también permite que se lleven a cabo actividades de coevaluación y autoevaluación.

7. Conclusiones y recomendaciones

7.1 Conclusiones

El diagnóstico de la situación actual de la enseñanza de Física en el Primer Año de Diploma del Colegio Internacional SEK Los Valles, fue positivo en varios aspectos. Se evidenció que existe una predisposición por parte de los estudiantes para utilizar las herramientas tecnológicas de manera constante en la parte experimental de los contenidos. El hecho de que se cuenten con los recursos necesarios para implementar tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza – aprendizaje, es un punto importante, ya que se pueden acceder a herramientas que tienen un valor económico. En el análisis costo – beneficio de dichas herramientas se evalúa que con una membresía colectiva se benefician los estudiantes durante toda su etapa escolar.

La utilización de simulaciones, laboratorios o aplicaciones, sean de pago o gratuitas, beneficia directamente la interacción dinámica de los estudiantes durante las horas de clase teóricas y prácticas. Las herramientas tecnológicas permiten que los procesos descritos en la Guía experimental de Física sean fáciles de seguir y motivan a los estudiantes a conseguir un aprendizaje significativo. También motivan a que los estudiantes propongan sus propios experimentos o variaciones de las prácticas realizadas con la guía del docente, lo que hace que su iniciativa científica sea estimulada y potenciada. El uso de las herramientas tecnológicas les brinda la oportunidad de contar con más recursos al momento de pasar a la educación superior y también el campo laboral.

7.2 Recomendaciones

Se debe trabajar colaborativamente con los docentes de las demás materias, experimentales y exactas principalmente, para promover la utilización de las herramientas digitales específicas para cada campo, con el fin de que se consigan mejorar los procesos de enseñanza y alcanzar el objetivo de un adecuado desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño y que los estudiantes logren un aprendizaje significativo.

Referencias bibliográficas

- Ayón, E. & Victores, M. (2020). La simulación: Estrategia de apoyo en la enseñanza de las Ciencias Naturales en básica y bachillerato. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 04-22. Recuperado de: “<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7467929.pdf>”
- Barrón, V., & D’Aquino, M. (2014). *Proyecto y metodología de la investigación*. Buenos Aires: Maipue.
- Centro de Física de la Universidad Central del Ecuador (2022). FisiLab, laboratorio virtual. Recuperado de: <http://fislab.uce.edu.ec/>
- El Kharki, Khadija. (2021). Implementation of a virtual laboratory for Physics subjects. Universidad de la Rioja. Logroño. Recuperado de: “<https://reunir.unir.net/handle/123456789/11649>”
- Dzul, M. (2017). *Enfoques de la investigación científica*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Pachuca de Soto. Recuperado de: <https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/handle/123456789/14905>
- Hopfenbeck, Therese. (2020), The effect of the Diploma Programmed on critical thinking development: An international multisite evaluation. Department of Education. University of Oxford. Oxford. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/344954407_The_Effect_of_the_Diploma_Programme_on_Critical_Thinking_Development_An_International_Multisite_Evaluation_Final_report
- López, D. (2020). Estrategias didácticas para el uso eficaz de simulaciones interactivas en el aula. *Lat. Am. J. Sci. Educ.*, 7, 1-13. Recuperado de: “http://www.lajse.org/may20/2020_12019.pdf”
- Marcal, M.M. Borges. (2020). Learning Physics through online video annotations. Coimbra, Portugal. Recuperado de: “<https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/download/eks20202114/22559/>”
- Ministerio de Educación del Ecuador, (2013). *Lineamientos*

Curriculares para el Bachillerato General Unificado,
Área de Ciencias Experimentales - Física. Quito
Richardson, Tasha. (2020). The use of digital video games in an
elementary teacher education program:

exploring teacher candidates 'attitudes and interest towards
physics. University of Toronto. Recuperado de: "[https://
tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/101315](https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/101315)"

Rodríguez, Daniela. (2019). Investigación proyectiva:
características y metodología. Lifeder. Recuperado de
"[https://www.lifeder.com/investigacion-proyectiva/.](https://www.lifeder.com/investigacion-proyectiva/)"

Rwthaachen University (2022). Phyphox, physical phone
experiments. Recuperado de: "<https://phyphox.org/>"

Saeed, Ahmad. (2019). The relationships between Student –
Teacher ratio and academic achievements at secondary
level in the subject of Physics. Case studies Journal
ISSN. Punjab. Recuperado de: "[https://www.academia.
edu/39093195/The_Relationship_between_Student_
Teacher_Ratio_and_Aca demic_Achievements_at_
Secondary_Level_in_the_Subject_of_Physics](https://www.academia.edu/39093195/The_Relationship_between_Student_Teacher_Ratio_and_Academic_Achievements_at_Secondary_Level_in_the_Subject_of_Physics) “

Snetinova, Marie. (2019). Interactive physics laboratory: A place
for hands-on experimenting. Formation of the Natural
Science Image of the World in the 2ast century. Prague.
Recuperado de: "[http://kdf.mff.cuni.cz/~kacovsky/
clanky/didfyz2019.pdf](http://kdf.mff.cuni.cz/~kacovsky/clanky/didfyz2019.pdf)"

S/A, (2021). Simuladores. Facultad de Ciencias Básicas, Física,
Universidad de Pamplona. Recuperado de: "[https://
www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/
home_152/recursos/2020/17042020/simuladores.jsp](https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_152/recursos/2020/17042020/simuladores.jsp)"

Villa, S. (2021). Los simuladores virtuales como recurso
didáctico para el aprendizaje de Físico Química
con estudiantes de Quinto semestre de la Carrera de
Pedagogía de las Ciencias Experimentales: Química y
Biología, periodo noviembre 2020- abril 202. (Thesis).
Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba,
Ecuador. Recuperado de: "[http://dspace.unach.
edu.ec/bitstream/51000/7558/1/UNACH-EC-
FCEHT-TGE.BQYLAB-2021000006.pdf](http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/7558/1/UNACH-EC-FCEHT-TGE.BQYLAB-2021000006.pdf)"

Wagner, Glenn. (2020). Socio-cognitive dynamics of knowledge

building communities, a high school Physics case study. University of Toronto. Recuperado de: “https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/101132/1/Wagner_Glenn_Richard_202006_PhD_thesis.pdf”

Educación Sexual en jóvenes: Una propuesta formativa extracurricular desde una Antropología Integral

Autor: Jesús Nicolás Larco Coloma jesuslarco1996@hotmail.es

Línea temática seleccionada: Crisis, contextos y educación

Resumen

Es un diseño de una propuesta extracurricular de Educación Sexual desde la Antropología Integral para estudiantes de segundo de bachillerato de la Unidad Educativa “Colegio San Gabriel”. Integrando metodologías activas de aprendizaje en las diversas dimensiones antropológicas en temas de interés actual en los estudiantes. Consta de tres etapas: ABRE TU MENTE, basado en el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo para el logro de un pensamiento eficaz, FORTALECE TU CONOCIMIENTO estructurado en un Aprendizaje Basado en Problemas que se adapta a 4 subfases de desarrollo, donde plantea problemas de Educación sexual que serán analizados e investigados por los estudiantes y SENSIBILIZA TU CONTEXTO propone un trabajo colaborativo y social para la promoción de Educación Sexual. Durante todo el proceso, la propuesta utiliza aprendizajes cruzados y cooperativos para fomentar la reflexión, investigación y eliminación de tabúes en Sexualidad Humana. Es una investigación proyectiva, diseño no experimental, fuentes vivas, contemporáneo transeccional, multivariable y multieventual. Se realizó una encuesta a docentes y estudiantes de segundo de bachillerato, donde se obtiene resultados sobre la necesidad de implementación de esta propuesta, por lo que es necesaria y valiosa debido a que brinda un desarrollo holístico para su desenvolvimiento social.

Palabras clave: Educación Sexual, Antropología Integral, Enseñanza Sexualidad, Propuesta metodológica, Integral.

Abstract

It is a design of an extracurricular proposal of Sex Education from the Comprehensive Anthropology for second year high school students of the “Colegio San Gabriel” Educational

Unit. Integrate active learning methodologies in the various anthropological dimensions in current affairs for students. It consists of three stages: OPEN YOUR MIND, based on the development of critical-reflective thinking for the achievement of effective thinking, STRENGTHEN YOUR KNOWLEDGE structured in a Problem-Based Learning that adapts to 4 sub-phases of development, where it raises Education problems that It will be analyzed and investigated by the students and SENSITIZE YOUR CONTEXT proposes a collaborative and social work for the promotion of Sexual Education. Throughout the process, the proposal uses cross and cooperative learning to promote reflection, research and the elimination of taboos in Human Sexuality. It is a projective research, non-experimental design, living sources, contemporary transactional, multivariable and multieventual. A survey was conducted of teachers and second-year high school students, where results are obtained on the need to implement this proposal, so it is necessary and valuable because it provides comprehensive development for their social development.

Keywords: Sex Education, Comprehensive Anthropology, Teaching Sexuality, Methodological Proposal, Comprehensive.

Introducción

La Educación Sexual dentro de la sociedad actual tiene un opacamiento dentro de la enseñanza formal en instituciones, por lo que los jóvenes acuden a otras vías de aprendizaje sin ninguna guía. Las instituciones educativas deben brindar una formación en Educación Sexual fomentando un pensamiento crítico, reflexivo y social de temas de alta relevancia en Sexualidad, para que de ese modo el estudiante sea capaz de eliminar tabúes dentro de su pensamiento y accionar.

La evolución de la Educación Sexual a lo largo del tiempo ha marcado fenómenos sociales de alto impacto. Desde la concepción de pecado y el fin reproductivo del sexo, hasta el empoderamiento femenino, investigaciones sobre la sexualidad, el orgullo LGBTI, organismos de protección sexual y reproductiva, promoción y prevención Educación Sexual y su entre muchos otros. Esto contribuye a fomentar en los ser humanos la tolerancia, respeto, conocimiento y sensibilización (UNFPA, 2014).

El estudiante tiene varios ambientes de aprendizaje: interpersonal, intrafamiliar, escolar, los cuales influyen en su formación integral en temas de Educación Sexual. El más relevante es el intrafamiliar, donde surgen los tabúes sobre Sexualidad. Por otro lado, el docente debe tener una preparación integral sobre Educación Sexual conceptual y metodológicamente desde el Pensamiento Crítico para analizar y reflexionar sobre su realidad para su toma de decisiones hasta la socialización. (Castro & Delgado, 2016).

La Antropología Integral brinda una visión holística en la Educación Sexual, porque brinda una formación en conocimientos, valores, análisis y sensibilización social. Así analiza la realidad de cada ser humano para que se cree un aprendizaje en base a necesidades actuales (Montero Tirado, 2011).

La propuesta educativa se encamina en la formación de un estudiante integral en Educación Sexual. Utilizando la Antropología Integral y metodologías activas de aprendizaje que permite al docente guiar al estudiante desde su propia experiencia, fortalecer y clarificar conocimientos y el compartir hacia su contexto.

Desarrollo

Planteamiento del problema

La Sexualidad tiene alta importancia en el ser humano porque se relaciona con los sentimientos y su capacidad de interrelación social. Hay que tener en cuenta lo interpersonal, la intimidad para relacionar con su desarrollo que tiene implicación en el sexo, género, identidades, orientaciones, las cuales influyen en las fases del desarrollo del ser humano. Esto conduce que la educación sexual tiene el componente personal y social (OMS, 2019).

La educación sexual integral es un campo de desarrollo multidimensional del ser humano, donde abarca las dimensiones física, psicológica, social, entre muchas otras. Tiene como finalidad la relación a los fundamentos filosóficos de la educación dotar de acciones, valores, destrezas y aptitudes que brinden un bienestar integral para establecer relaciones interpersonales que sean tolerantes, conscientes y en base a consensos sociales (Reffino, 2020).

La educación sexual es direccionada hacia la prevención y promoción de la sexualidad humana. Así el embarazo adolescente en el Ecuador ocupa el cuarto lugar en Sudamérica. A nivel mundial veintiún millones de adolescentes en edades de 15 y 19 años quedaron embarazadas, las mismas que dieron a luz 12 millones de recién nacidos vivos, y la mitad de ellos son embarazos no deseados. Lo que aumenta el círculo de la pobreza y problemas sociales, hay factores como matrimonio infantil, la falta de oportunidades y los valores sociales o culturales con respecto a la mujer y la maternidad (Unicef, 2019).

La falta de educación sexual es un problema en países en vías de desarrollo, así en Ecuador según datos estadísticos, existe un alto índice de carencia de información de la sexualidad juvenil y por otro lado programas del mismo. En el Ecuador este tema está en los lineamientos curriculares partiendo de lo que demanda el Buen Vivir. Lo que conduce a la formación de seres íntegros que contribuyan a la construcción de una sociedad cada vez más equitativa, inclusiva, pacífica, democrática, entre otros. A su vez hay carencia de vínculos con UNICEF o la ONU que cuentan con programas de esta índole, lo cual reforzaría que en los últimos años se ha realizado en el Ecuador una intención de planteamiento de currículo de Educación sexual, sin éxito (Neal, 2012).

Objetivo general

Diseñar una propuesta extracurricular de educación sexual desde una antropología integral en jóvenes, dirigida a estudiantes de segundo de bachillerato, en el Colegio San Gabriel para el año escolar 2020 – 2021.

Objetivos específicos

1. Diagnosticar la situación actual referida a los requerimientos sobre educación sexual en jóvenes que evidencian los estudiantes de segundo de Bachillerato, en el Colegio San Gabriel, durante el año escolar 2020-2021.
2. Describir las estrategias didácticas empleadas por los docentes para promover la educación sexual, en los jóvenes de 12-18 años, en el Colegio San Gabriel,

- durante el año escolar 2020 – 2021
3. Determinar los factores asociados a la Educación Sexual juvenil, en estudiantes de segundo de Bachillerato en el Colegio San Gabriel, durante el año escolar 2020 – 2021.
 4. Elaborar los componentes de una propuesta extracurricular de educación sexual desde la antropología integral dirigida a los estudiantes de segundo de Bachillerato, en el Colegio San Gabriel, durante el año escolar 2020-2021.

Educación sexual, fundamentación pedagógica y dilemas

La educación de la sexualidad es un acto social que incluye características sociales e históricas que contribuyen al desarrollo personal. No es un acto aislado por lo que deben analizarse los diferentes ambientes familiar interpersonal y escolar, ya que todos aportan situaciones y conocimientos que contribuyen a la formación integral. Es de esa manera que las diversas visiones de la sexualidad han orientado hacia su fortalecimiento actual (Quintero Paredes, 2010).

La educación sexual brinda diversos discursos, lo que contribuye a diversos modelos pedagógicos que se adaptan a las diferentes cosmovisiones. Así, es considerado como un hecho político y social que se basa en preocupaciones políticas, sanitarias o morales en torno a necesidades sociales (González Gómez, 2015).

La Educación Sexual Integral (ESI) tiene historia educativa que viene de escuelas tradicionalistas, donde no se desarrolló su acción integral. Por muchos años ha tenido desatención absoluta por las instituciones educativas, dejando únicamente el tema en la influencias social y familiar (UNESCO, 2019).

Vivana Hiriart propone que la educación sexual debe ser direccionada a dos ambientes familiar y escolar. Dentro del contexto escolar propicia el hablar de sexualidad desde tempranas edades de acuerdo con su capacidad de entendimiento, es así como su proyecto “Hablar de sexualidad libre” generó dentro de México D.C. una disminución de discriminación de género dentro de los colegios. Por otra parte, la formación a los padres para hablar de Sexualidad debe estar direccionada en la creación de vínculos de confianza a través de las edades (Hiriart, 2015).

Currículo en Educación Sexual

El Ministerio de Educación de Ecuador, ha elaborado materiales que apoyen a una planificación eficaz y con el desarrollo de diferentes con adaptación a los diferentes temas como tales como la prevención de la violencia de género, de la violencia sexual y del embarazo en la adolescencia. Se aborda un enfoque de Educación Integral en Sexualidad (EIS) con uso de estrategias internacionales de educación sexual. (Consejo Federal de Educación, 2008).

La educación Sexual Integral, debe tener las principales características

Educación Sexual Integral	Proceso	Permanente
		Sistemático
		Intencional
	Objetivo	Desarrollar valores y actitudes positivas
		Estimular prácticas sexuales responsables y constructivas
		Construir y recrear conocimientos
	Metodología	Participativa
		Reflexiva
		Problematizadora

Fuente: (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021)

Elaboración propia

Uso de Metodologías Activas en educación sexual y antropología integral

La antropología pedagógica es el estudio multidimensional del ser humano dentro su contexto de aprendizaje para su desarrollo social. Tiene en cuenta la antropología que requieren las niñas y los niños, se propone educar y plantear su relación con

los procesos de desarrollo de sus potencialidades y la adquisición de conocimientos y competencias. (Reffino, 2020).

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico es un método de aprendizaje activo que brinda herramientas como la indagación, reflexión y evaluación de acciones. Conduce a pensamiento autónomo, se buscando contenidos y cuestionamientos por sí mismo, siendo un ente activo en el proceso de enseñanza aprendizaje (Swartz, 2013).

Tiene pasos:

1. La propuesta inicial con justificación
2. El planteamiento de objetivos y metodologías
3. Realización de trabajos escritos parciales de las pruebas experimentales
4. Presentación oral
5. Reporte escrito final del proyecto (Swartz, 2013).

ABPs

Es un método de aprendizaje activo que usa casos problemas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tiene como fundamentos diferentes peldaños como el aprendizaje del estudiante y facilitador, aprendizaje en grupo, el vehículo del aprendizaje y el autodirigido (Landa, 2018).

Pasos del Aprendizaje Basado en Problemas

Pasos	Acción
Leer y analizar el problema	Comprensión sobre el contexto y discusión grupal
Lluvia de ideas	Formulación de teorías o hipótesis del problema
Lista de conocimientos	Lo que conoce sobre el tema y definirlo
Lista de lo que desconoce	Necesidades de aprendizaje que serán satisfechas por la investigación

Lista de lo necesario para resolver problema	Estrategias de investigación y acciones
Definir el problema	Equipo desea resolver, producir, responder, probar o demostrar
Obtener información	Recopilación, análisis e interpretación de información. Docente brinda la guía de fuentes bibliográficas para una correcta recopilación de información.
Presentación de resultados	Reporte de acción para la resolución y recomendaciones para el caso.

Fuente: Landa, 2018

Elaboración propia

Aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos (ABPr) es una metodología activa basada en la acción y experiencia, que contribuye a un desarrollo de habilidades solución de problemáticas reales. Busca la aplicación los conocimientos adquiridos en un producto, en donde el estudiante pueda promocionar sobre un tema. Utilizan una estrategia, analizan el propósito final, la población, temática, y estrategia comunicacional. Esto crea un proceso auténtico con una práctica social (Rodríguez, 2010).

Metodología

Es una investigación proyectiva de un estudio prospectivo de modo operativo a proporcionar soluciones de problemas. El diseño de fuente es de campo con múltiples dientes. De Temporalidad no experimental transversal con foco multivariable y eventual. Las unidades de estudio fueron el universo de estudiantes (113) y docentes (11) de Segundo de Bachillerato del Colegio San Gabriel. Se utilizo la encuesta a través de un cuestionario a estudiantes y docentes; en estudiantes se valoró el conocimiento e impartición de Educación Sexual y a los docentes en metodologías e implementación de esta cátedra. Se utiliza la estadística descriptiva, pero a su vez análisis con frecuencias en bidireccionales y unidireccionales.

Resultados

El 60% de los estudiantes desconocen temas de tolerancia y derechos en Educación Sexual. Así mismo la falta de una clase de educación sexual dentro de las instituciones. La impartición de Educación sexual no es a partir de las necesidades de los estudiantes y a su vez los docentes no utilizan metodologías activas para impartirlo. No existe un ambiente empático para el desarrollo integral temas en Educación Sexual, lo que genera mayores dudas que respuestas dentro de estos temas. En el caso de los docentes comparten el uso de metodologías activas en donde genere un estudiante reflexivo, investigativo y sensible en este tema.

Proyecciones de la propuesta

La propuesta innovadora vincula el aprendizaje de Educación Sexual desde la antropología integral con la utilización de la metodología del Aprendizaje de pensamiento crítico (se toman algunas herramientas y supuestos) y Aprendizaje Basado en Problemas, así se busca generar distintos aprendizajes que sean aplicados en el ámbito académico y en el contexto social, mediante un pensamiento crítico de conceptos y resolución de problemas.

La propuesta extracurricular pedagógica está dirigida a los docentes para su aplicación a estudiantes de segundo de bachillerato de la Unidad Educativa “Colegio San Gabriel” en el Modelo Educativo vigente.

Fortalece 3 ámbitos importantes: Social, Científico y Cultural, de esa manera tener un estudiante libre de tabúes, que conozca el tema y lo pueda compartir. Así la propuesta tiene 3 etapas fundamentales: Abre tu mente (Pensamiento crítico), Fortalece tu conocimiento (ABP) y Sensibiliza tu contexto (ABPs), adaptándose al currículo propuesto por el Mineduc para Educación Sexual y Afectiva que pretende abordar de manera integral este tema.

Se construye metas de aprendizaje junto con el uso de técnicas de enseñanza aprendizaje por cada método implementado, junto con evaluación transversal (que contiene sus instrumentos) y constantes ajustes. Duración de 14 semanas con una sesión semanal de 90 min.

Referencias bibliográficas

- Castro, A., & Delgado, M. (09 de noviembre de 2016). *Pacarina del Sur*. Obtenido de La educación sexual en el Ecuador: <http://pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/1488-la-educacion-sexual-en-el-ecuador-una-mirada-critica>
- Consejo Federal de Educación. (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Obtenido de http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/lineamientos_curriculares_ESI.pdf
- González Gómez, Y. (2015). El papel del docente en la educación para la sexualidad: algunas reflexiones en el proceso educativo escolar. *Actualidades Investigativas en educación*, 15(3), 1-15. Obtenido de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n3/1409-4703-aie-15-03-00430.pdf>
- Landa, P. (2018). Aprendizaje basado en Problemas . Chile: Theoria.
- Meza Villalba, J. A. (2017). El tabú más allá de la moral . *Universidad Santo Tomás* , 28.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Oportunidades curriculares de Educación Integral en Sexualidad*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Bachillerato-UNFPA.pdf>
- Montero Tirado, J. (31 de octubre de 2011). Me ha gustado esta nota en <https://www.abc.com.py/edicion-impres/opinion/antropologia-y-educacion-de-la-sexualidad-326779.html>. *ABC*. Obtenido de <https://www.abc.com.py/edicion-impres/opinion/antropologia-y-educacion-de-la-sexualidad-326779.html>
- Neal, S. (2012). Childbearing in adolescents aged 12–15.
- OMS. (2019). Obtenido de [file:///C:/Users/LUIS/Downloads/9789243514604-spa%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/LUIS/Downloads/9789243514604-spa%20(1).pdf)

Quintero Paredes, P. P. (2010). ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN DE LA SEXUALIDAD PARA PREVENIR EL EMBARAZO EN LA ADOLESCENCIA. SU INCIDENCIA EN LA PRÁCTICA DEPORTIVA. *PODIUM. Ciencia e innovación tecnológica en el deporte*(14), 12. Obtenido de <https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/290/293>

Reffino, M. E. (2020). *Cocnepto.de*. Obtenido de Antropología : <https://concepto.de/antropologia/>

Rodriguez, S. (2010). Aprendizaje Basado en Proyectos. Cundinamarca: Educación y Educadores.

Swartz. (2013). Aprendizaje Basado en Pensamiento . Nueva York : Ediciones Sm.

UNESCO. (2019). *La pedagogía de la sexualidad. Procesos de planificación e implementación didáctica realizados por docentes de Chile*. Santiago de Chile: Maval S.A. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369032?posInSet=26&queryId=N-84b6e118-92e9-4667-9db9-555b5db993db>

UNFPA. (2014). *Directrices operacionales del UNFPA para la educación integral de la sexualidad*. New York. Obtenido de https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA_OperationalGuidanceREV_ES_web_0.pdf

Unicef. (2019). *Consecuencias socioeconómicas del embarazo en la adolescencia en Ecuador*. Quito: UNFPA.

II. RESULTADO DE INVESTIGACIONES EN PROCESO O CULMINADAS

Industria 4.0: Oportunidades y desafíos dentro del currículo inteligente en las carreras técnicas y tecnológicas en Guayaquil- Ecuador

Autoras:

MSc. Cynthia Katherine Icaza Cárdenas
Instituto Superior Tecnológico Argos (ISTA)
Estudiante del Doctorado en Educación y Comunicación Social en la Universidad de Málaga
cicaza@tecnologicoargos.edu.ec – cynthiaicaza29@gmail.com

0000-0002-3756-9351

Lcda. Valeria Teresa Márquez Villegas
Instituto Superior Tecnológico Argos (ISTA)
Estudiante del Máster en Comunicación Corporativa en la UNEATLÁNTICO y UNINI - Mx
vmarquez@tecnologicoargos.edu.ec – valeria.marquez.villegas@gmail.com

0000-0003-4978-2835

Resumen

La Industria 4.0 desafía la forma de pensar y concebir las habilidades profesionales y por lo tanto existe la demanda de carreras a nivel técnico y tecnológicas donde se ofertan a los estudiantes conocimientos vanguardistas, herramientas y capacidades suficientes para que logren ser competitivos en el campo laboral. El presente estudio tiene como propósito identificar las propuestas de los currículos educativos vigentes, donde se especifiquen aquellas competencias que permitan que los futuros profesionales respondan a las nuevas demandas. La muestra ha seleccionado a 4 institutos universitarios dentro de la ciudad de Guayaquil: Instituto Superior Tecnológico Argos, Tecnológico Espíritu Santo, Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología y el Instituto Superior Tecnológico Guayaquil en los cuales se analizará las carreras, modalidades y áreas de estudio que estén relacionadas con la industria 4.0. Este estudio incluye los resultados de una investigación documental sobre las competencias laborales que deben tener los futuros profesionales para poder incorporarse al mundo empresarial y los nuevos procesos que deben realizar los institutos tecnológicos

a través de la educación 4.0 para que permita vincular el conocimiento teórico- práctico.

Palabras clave: Educación; competencias; currículo; desafíos; industria 4.0.

Industry 4.0: Opportunities and challenges within the intelligent curriculum in technical and technological careers in Guayaquil- Ecuador

Abstract

Industry 4.0 challenges the way of thinking and conceiving professional skills and therefore there is a demand for careers at a technical and technological level where students are offered avant-garde knowledge, tools and sufficient skills to be competitive in the labor field. The purpose of this study is to identify the proposals of the current educational curricula, where those competencies that allow future professionals to respond to the new demands are specified. The sample has selected 4 university institutes within the city of Guayaquil: Instituto Superior Tecnológico Argos, Tecnológico Espíritu Santo, Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología and Instituto Superior Tecnológico Guayaquil where we will analyze the careers, modalities and areas of study that are related to industry 4.0. This study includes the results of a documentary research on the job skills that future professionals must have in order to join the business world and the new processes that technological institutes must carry out through education 4.0 so that it allows linking theoretical-practical knowledge.

Keywords: Education; competencias; resume; challenges; industry 4.0

Introducción

Las distintas revoluciones industriales provocaron cambios drásticos en diferentes aspectos de la economía y la sociedad a nivel global. La cuarta revolución industrial es denominada por algunos autores como la era de la digitalización, este término se originó en Alemania en el 2011, y trae consigo un gran número de retos para las Instituciones de Educación Superior

que está asociado a procesos y modelos tecnológicos que crecen en complejidad y sofisticación que nos transforman en una sociedad de conocimiento. Este hecho trae como consecuencia la interacción del mundo material con una innovación basada en la tecnología inteligente que abren nuevas posibilidades de negocios y nichos de mercado. Según el autor González esto origina un “cambio que genera nuevas profesionales en los sectores más innovadores” (González 2018, p.19).

En la actualidad las empresas tendrán que invertir en el desarrollo de tecnologías, infraestructuras y de recursos humanos para aproximarse a los negocios relacionados con la industria 4.0.

En el Ecuador se está priorizando la educación técnica y tecnológica a nivel universitario, considerando como competencias para la formación del profesional a la innovación tecnológica y productividad laboral.

El compromiso que tienen las instituciones de educación superior es adaptar los modelos educativos en función de los requerimientos para beneficiar el área social, educacional, empresarial, industrial. La educación 4.0 es la respuesta a las necesidades de la nueva revolución industrial, donde la tecnología y las personas convergen para crear oportunidades nuevas, creativas e innovadoras (Lase, 2019).

Esta investigación abarca una revisión literaria y documental de manera exploratoria a través de diversos autores con la intención de mostrar cómo la Industria 4.0 está provocando que la educación cambie en los institutos técnicos y tecnológicos de la ciudad de Guayaquil esto también ocasiona que los estudiantes deben adquirir diversas competencias laborales para incorporarse al campo laboral. El objetivo principal de este estudio es analizar las propuestas de los currículos educativos vigentes.

La velocidad de los avances actuales en efecto la cuarta revolución industrial hace que la educación superior viva momentos decisivos. En procesos y tareas, ser más interactiva y que lleve al eje de la construcción de saberes por medio de un proceso de construcción del currículo educativo inteligente dentro de la práctica de enseñanza ante las nuevas exigencias de la sociedad.

Desarrollo

Para conceptualizar este trabajo de investigación podemos decir que el creciente desarrollo tecnológico y la innovación

ofrecen medios necesarios para alcanzar el objetivo número 4 de la Agenda 2030 de Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible que busca garantizar una educación de calidad, además de promover oportunidades de aprendizaje. Los Institutos permiten ser gestores de talentos que respaldados por las tecnologías de la información gozan de un mayor intercambio de conocimientos en los campos de la educación y la industria que ofrecen empleos en los que impera la automatización y la digitalización.

Industria 4.0

El ser humano se encamina hacia la consolidación de la Cuarta Industria y le está sucediendo cambios radicales en su forma de vivir, trabajar, estudiar y relacionarse (Schwab, 2017, World Economic Forum, 2016)

La Industria y la Educación 4.0 están caracterizadas por presentar una enseñanza basada por la convergencia de varias tecnologías digitales físicas y biológicas que tengan un aprendizaje flexible en función de las necesidades, intereses, el ritmo y la velocidad de cada estudiante con independencia de su edad y curso así proponer un aprendizaje digital.

La Industria 4.0 ha llevado a la Educación Superior a crear algunas estrategias como el fortalecimiento del aprendizaje en lo referente al uso del internet, el pensamiento adaptativo, el pensamiento computacional, el mundo globalmente conectado y el incremento del uso de instrumentos y sistemas inteligentes. Se podría decir que la cuarta industria ha transformado el pensamiento, la vida de la sociedad y la manera de hacer negocios lo que ha ocasionado el aumento de la competencia productiva.

Educación 4.0

La Educación Superior se encuentra en constante desarrollo y en ese proceso busca potencializar en los alumnos su formación académica y profesional en carreras técnicas y tecnológicas, logrando como resultado mejorar la enseñanza y el aprendizaje. El Sistema de Educación Superior debe formar alumnos en temas de investigación ciencia, innovación y emprendimiento como una manera de contribuir al desarrollo del país. La educación 4.0 debe formar a alumnos en temas de investigación científica, en el desarrollo, la innovación y motivarlos a emprender para que ellos sean la base de la industria

4.0 (Galván, Asto y Molina,2019).

Es importante repensar ¿Qué papel juegan las Instituciones de Educación Superior (IES) en la formación de los profesionales en la Industria 4.0?, más allá del desarrollo de competencias disciplinares y transversales, se exige el desarrollo de nuevas capacidades, que las Universidades sean inteligentes y logren cerrar esa brecha entre la teoría y la práctica curricular.

Lo que busca la Industria 4.0 a nivel de Latinoamérica es una educación de calidad y de equidad. Las instituciones no solo cumplen en la actualidad con las funciones sustantivas de: investigación, vinculación y docencia, sino incentivar a que el alumno desarrolle sus propias tecnologías, el sentido de crear empresa, y por sobre todo formar líderes fuertes. Sin olvidarnos que en estos tiempos todos tanto alumnos como docentes deben generar el diálogo y la discusión para producir conocimiento. Esto hace referencia a que hay una nueva cultura de aprendizaje y que los diseños curriculares universitarios son más exigentes, es por esta razón que se deben alinear la formación de los nuevos profesionales y así dar cumplimiento de los requerimientos trazados en la normativa nacional y lo que exige el entorno social.

El Banco Mundial en su informe expresa que deben existir programas y herramientas técnicas dentro de la Educación Superior más en carreras Técnicas y Tecnológicas para que sean un instrumento eficaz en estos tiempos de crisis.

La educación técnica y tecnológica brinda beneficios significativos a corto plazo, es una formación especializada tanto en el arte u oficio que aprender y la tecnología que es la que utiliza los conocimientos técnicos y comprobados científicamente para satisfacer las necesidades. Esto es lo que solicitan las empresas, profesionales capaces y eficientes en el mercado.

Las condiciones que trae consigo la Cuarta Revolución Industrial en el ámbito de la educación son las siguientes:

- Reingeniería de la educación superior
- Transición a modelos y programas educativos más flexibles
- Uso de tecnología disruptiva o de innovación abierta
- Una mayor inserción tecnológica que permitirá fortalecer el conocimiento, la ciencia y la difusión de información
- Que exista una mayor oferta de carreras multidisciplinares.
- Necesidad de una actualización docente progresiva.

Tomando en cuenta estos elementos, la industria, las empresas y los sistemas educativos deberán adaptarse a las exigencias científicas tecnológicas en áreas como la robótica, estadística, inteligencia artificial, tecnologías cognitivas, nanotecnología, entre otras. Al mismo tiempo, todas estas instituciones deben trabajar en el desarrollo de tecnologías, infraestructura y recursos humanos para responder al contexto actual.

Currículo inteligente

La palabra currículo en su origen etimológico se define como avance y progreso, planteando el dilema teológico y el dilema existencial de la educación (Vilches, 2004.) Este curriculum se adapta de acuerdo a las condiciones que exige el mercado. Los estudiantes modernos se han convertido de un pasivo receptor digital a un productor de conocimiento.

La Educación Superior en el Ecuador está desarrollando competencias de innovación curricular, es decir transformando el currículo en fondo y forma para alcanzar los objetivos con nuevos lineamientos pedagógicos tales como: creatividad, autonomía, investigación, innovación que busca conseguir un reconocimiento en la comunidad y obtener una acreditación por la calidad educativa que ofrecen. En el desarrollo de esta investigación en los Institutos Tecnológicos Universitarios se evidencia que sus currículos están desarrollados de una forma sistematizada con formación técnica y tecnológica, enfocados en enseñar conocimientos en relación al campo de acción y a una vida laboral sostenible y con amplia apertura en los sectores productivos que va más allá de un documento teórico formal.

- Los desafíos que tiene la Educación Superior son los siguientes:
- Invertir en Tecnologías
- Contratar talento especializado que maneje diversas plataformas digitales.
- Debe contar con un sistema de ciberseguridad para protección de redes.
- Crear nuevas metas de productividad, agilidad y sostenibilidad.

Estas instituciones académicas ofrecen en sus programas amplios campos de conocimientos siempre que el profesional

haya integrado capacidades como: razonamiento crítico, analítico y solución de problemas. Sin dejar de lado las competencias prácticas y habilidades para la vida como lo son: comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, manejo del idioma y, por supuesto, el manejo de herramientas tecnológicas digitales. De la combinación de estas competencias surge el currículo inteligente, el cual también responde a las funciones sustantivas de la educación universitaria.

En el ámbito curricular, los Institutos tecnológicos deben responder a las políticas de evaluación institucional lo que conlleva a la acreditación de los institutos a través de sus programas, para esto es necesario un diagnóstico y evaluación tanto interna como externa. Los cuatros Institutos Técnicos y Tecnológicos (ISTT) seleccionados en nuestra muestra fueron aprobados y calificados por medio de la evaluación institucional realizada por el CEAACES en el 2016 para esto fue necesario que se implementen currículos inteligentes que impulse y vayan en concordancia con la industria 4.0 de esta manera vamos a superar la crisis que existe.

La enseñanza híbrida

La educación híbrida consiste en dos partes tanto en la presencial donde se consolidan los procesos de aprendizaje y la parte virtual donde se realiza la parte autónoma es decir el autoaprendizaje. Los pilares de la educación híbrida: consisten en

- Saber manejar nuevas pedagogías competencias docentes.
- Deben tener equipos y conectividad de calidad.

La educación tradicional pasa a nuevos escenarios tanto para docentes, estudiantes y directivos de las instituciones educativas de distintos niveles. También producen nuevas formas de aprendizaje que buscan que el alumno tenga experiencias más personalizadas de acuerdo a sus necesidades, gracias a la combinación de los formatos de enseñanza presenciales y los formatos de enseñanza digitales se combina la parte tanto sincrónica y asincrónica.

El Banco Interamericano de Desarrollo (IDB) en su reporte del 2020 manifiesta que el modelo híbrido debe enfocarse

en el “aprendizaje profundo”, es decir deberán ser experiencias centradas en el estudiante, individualizadas, relevante y atractivas que generan tanto aprendizajes y habilidades que se mantengan a lo largo de su vida profesional. Por lo que los autores Guamán, Villareal y Cedeño (2020) considera que se deben implementar espacios de aprendizaje híbrido donde se considera a las aulas como un espacio de diálogo, colaboración y socialización donde los alumnos gozarán de una mayor autonomía y responsabilidad, porque sus tareas diarias será prepararse, repasar contenidos y estudiar durante y después de las horas académicas.

Gracias a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICS) la educación híbrida supera las limitaciones de la educación tradicional, porque acorta la movilidad, distancia de las instituciones, costo y la masificación de las aulas, aumentando así una mayor cobertura y efectivizando la educación superior. Hoy estas tecnologías deberían permitir que las instituciones, estudiantes y docentes vivan esta transformación digital con ambientes de aprendizajes diferentes y facilidades para acceder a recursos como, por ejemplo; bibliotecas, repositorios, ambientes virtuales, materiales, registros propios toda una dinámica colaborativa y disruptiva para aprender y enseñar.

Marit Acuña (2020) vincula al aprendizaje híbrido como un enfoque pedagógico, basado en competencias, enfocado en el estudiante, que incluye una composición de instrucción e interacción cara a cara mediada por computadora, sin duda muchos retos asociados. En esta instancia es claro pensar que la enseñanza híbrida considera que el elemento principal es el estudiante, el cual su educación superior debería complementarse con las tecnologías digitales para convertirnos en una sociedad del conocimiento. La diferencia entre la educación presencial e híbrida es el “componente digital” y la “pedagogía en informática”. Actualmente el estudiante considera al acceso digital como un derecho y quiere ser partícipe de la transferencia de conocimientos mejorando sus propios procesos de aprendizaje.

La industria 4.0 ha llegado a romper el modelo y aporta tanto en lo social, tecnológico y en lo pedagógico; el gran acceso a la información, el conocimiento reflejado en la enseñanza híbrida misma que ha ido evolucionando y contribuyendo a la educación 4.0. Esta y otras oportunidades existentes son las que marcan las pautas de todo lo que vivimos este cambio. Que comienza desde el aprovechamiento de los nuevos entornos

digitales, la gamificación, Massive Online Open Courses (MOOCs), el aprendizaje cooperativo entre docente y estudiante, la inteligencia artificial, la realidad virtual, la robótica entre otros aspectos que aportan a una educación de calidad, tanto en el presente como para el futuro.

Según un estudio realizado por los autores Rieble - Aubourg y Viteri, ellos evaluaron las condiciones digitales que permiten el aprendizaje en línea en América Latina y el Caribe, clasificando a Ecuador en un nivel medio bajo porque consideran que no estamos preparados para afrontar la industria 4.0.

Las carreras del futuro

Según datos que ofrece el Banco Mundial 600 millones de empleos se deben crear en el mundo para el 2030, se abrirán una gran cantidad de puestos que necesitarán profesionales técnicos y tecnológicos en carreras ligadas a las áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas.

Los empleos del futuro requieren de una formación tanto teórica como práctica deben estar en contacto con el mundo del hardware y del software.

Metodología

Entre los métodos y las técnicas utilizadas en este estudio tenemos la observación, la revisión bibliográfica, documental para poder analizar las ofertas académicas que brindan los institutos tecnológicos estudiados.

Desde el 2019 se han impartido ofertas educativas importantes por parte de los Institutos Superiores de Formación Técnica del Ecuador que están acreditadas por el Sistema de Educación Superior en todas las modalidades y áreas de estudio de conocimiento. Se define como modalidad de estudio a los modos de gestión de aprendizajes implementados en determinados ambientes educativos donde se incluyen el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Muestra

Se seleccionó 4 Institutos Superiores de Formación Técnica del Ecuador acreditados por el sistema de educación superior, entre estos tenemos: El Instituto Superior Tecnológico Argos,

Tecnológico Espíritu Santo, Instituto Tecnológico Bolivariano y el Instituto Tecnológico Guayaquil. La formación técnica y tecnológica es un elemento fundamental y estratégico porque cumple un papel articulador entre la formación y los sectores productivos, porque potencia el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas de los futuros profesionales del Ecuador que la actual revolución industrial 4.0 demanda y que alienta la innovación, el emprendimiento personal y comunitario.

Resultados

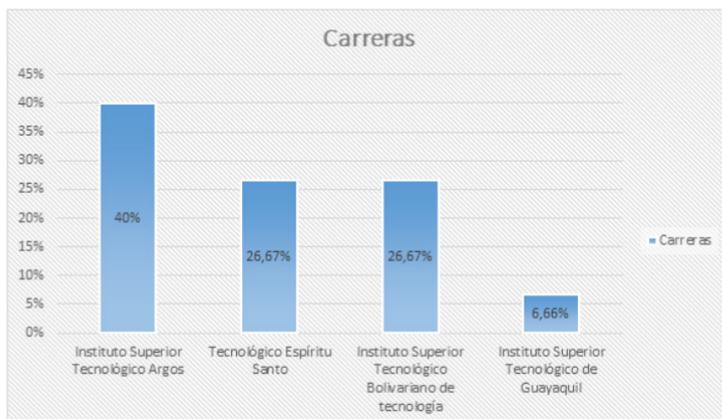
La muestra que se utilizó para el estudio es no probabilística porque se realizó la encuesta a 100 estudiantes del Instituto Superior Tecnológico Argos, Instituto Tecnológico Espíritu Santo, Instituto tecnológico Bolivariano, Instituto Tecnológico de Guayaquil. Los resultados que se muestran a continuación forman parte del levantamiento y análisis de la oferta educativa de 4 Institutos Superiores de Formación Técnica del Ecuador, sus modalidades de estudio, las áreas del conocimiento que están relacionada a la industria 4.0. La oferta educativa a nivel tecnológico y técnico en el Ecuador es en su gran mayoría es ofertada en modalidad presencial y virtual.

Tabla1. *Número de carreras ofertadas por los Institutos*

Nombre del instituto	No de carreras
Instituto Superior Tecnológico Argos	6
Instituto Tecnológico Espíritu Santo	4
Instituto Tecnológico Bolivariano	4
Instituto Tecnológico de Guayaquil	1

Nota: Esta tabla muestra las cifras de los números de carreras ofertadas por los Institutos

Gráfico 1. *Número de carreras ofertadas por los Institutos*



Nota: La figura muestra las cifras de los números de carreras que ofertan los Institutos

Se analizó la información de los programas que ofertan los Institutos de Educación Superior donde se evidencia que el Instituto Superior Tecnológico Argos tiene el 40% de carreras relacionadas a la industria 4.0 y le sigue el Instituto Superior Tecnológico Espíritu Santo y el Instituto Superior Tecnológico Bolivariano con un 26,67%. y la única institución que oferta una sola carrera es el Instituto Superior Tecnológico de Guayaquil.

Tabla 2: *Modalidad de estudios*

Nombre del instituto	Modalidad presencial	Modalidad online	Modalidad híbrida
Instituto Superior Tecnológico Argos	3	3	
Tecnológico Espíritu Santo	2	1	1
Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de tecnología	1	3	

Instituto Superior Tecnológico de Guayaquil	1		
---	---	--	--

Nota: Esta tabla muestra las cifras de las modalidades de estudios que ofertan los institutos seleccionados.

La oferta educativa de nivel técnico superior en Ecuador, en su gran mayoría ofertan carreras en modalidad presencial como online y sólo el Tecnológico Espíritu Santo oferta carrera en su modalidad híbrida, esta última constituye una modalidad innovadora que permite consolidar la parte práctica con los estudiantes.

Tabla. 3 Carreras que ofertan los Institutos tecnológicos

Nombre del Instituto Superior Tecnológico	Desarrollo software	Ciberseguridad	Desarrollo De aplicaciones Móviles	Redes y Telecomunicaciones	Internet de las cosas	Aplicaciones de la web
Instituto Superior Tecnológico Argos	2	2	1	1	-	
Tecnológico Espíritu Santo		1		1	1	1
Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de tecnología	4	-	-	-	-	-

Instituto Superior Tecnológico de Guayaquil	1	-	-	-	-	-
---	---	---	---	---	---	---

Nota: Esta tabla muestra las cifras de las carreras que ofertan los institutos tecnológicos seleccionados

Esta tabla muestra que los Institutos de Educación Superior cuentan con diversas carreras relacionadas a la industria 4.0 entre estas tenemos:

- El Instituto Superior Tecnológico Argos imparte en su modalidad online y presencial las carreras de:
- Presencial: Desarrollo de software, Ciberseguridad, Desarrollo de aplicaciones móviles
- Online: Desarrollo de software, Redes y Telecomunicaciones, Ciberseguridad

El Instituto Tecnológico Espíritu Santo dictan en su modalidad presencial, online y híbrida las siguientes carreras:

- Presencial: Gestión de redes y telecomunicaciones, Internet de las cosas
- Online: Ciberseguridad
- Híbrida: Aplicaciones de la web

El Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de tecnología enseñan tanto en modalidad presencial y online las siguientes carreras:

- Presencial: Desarrollo de web
- Híbrida: Desarrollo de web

En el Instituto Superior Tecnológico de Guayaquil imparten solo una carrera relacionada la industria 4.0 con un currículo inteligente que es la carrera de:

- Presencial: Desarrollo de web.

Los elementos fundamentales de la educación híbrida

corresponden a las nuevas pedagogías y competencias que debe tener el docente quien debe ser capaz de dominar sus aulas de forma presencial y a distancia de manera simultánea, para poder conseguir este objetivo las instituciones educativas técnicas y tecnológicas como los maestros deben contar con espacios de capacitación y actualización profesional que les permita alcanzar su objetivo.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) deben contar con una excelente infraestructura TI (Infraestructura de tecnología de información) y equipos adecuados con una buena conectividad, lo que en las cuatros instituciones falta por cumplir en su totalidad, esto afecta a muchos estudiantes que cursan la modalidades online e híbrida, lo que significa que si la tecnología no se optimiza, por ende no aumenta la eficiencia y la productividad de las instituciones y no se logra satisfacer de manera rápida las necesidades del estudiante.

Recomendaciones y conclusiones

- Las universidades deben incorporar dichas tecnologías en los planes de estudio a la brevedad posible
- Organizar jornadas de capacitación entre el personal docente para contar con profesionales siempre actualizados.
- Participar en conferencias y congresos nacionales e internacionales tanto de docentes como estudiantes para lograr fortalecer los conocimientos.
- El sector empresarial y productivo debe estar a la vanguardia de la transformación digital que se está experimentando a nivel mundial, ya que esta será la clave para el éxito, el crecimiento económico, cambio de vida y el desarrollo de un país.

Se llega a las conclusiones que la cuarta revolución industrial en el ámbito educativo supone inmensos desafíos para la formación profesional y las ofertas de carreras. Las posibilidades de la tecnología están superando las expectativas esto impulsa la aparición de nuevas innovaciones. El Foro Económico Mundial explica que la cuarta revolución industrial ha “cambiado todo, desde la forma en que nos relacionamos entre nosotros, la educación y la forma en que funcionan nuestras economías, hasta lo que significa ser humano” (WEF, 2018).

La Educación Superior en el Ecuador ha tenido una evolución en los últimos años, se ha dado impulso a la carreras técnicas y tecnológicas al momento de catalogarlos como títulos de tercer nivel.

Pese a que los entornos digitales son parte de la educación y del cambio que sucede en la cuarta revolución industrial, los institutos técnicos y tecnológicos investigados, no tienen aún como principal sustento la innovación tecnológica tanto en programas presenciales como online, deben prepararse aún más; es por esta razón que se considera necesario preparar eficientemente la oferta educativa para que aporte a la sociedad para esto es necesario que se alinee tanto el sector productivo, académico, la educación técnica y tecnológica con la cuarta revolución industrial con esto lograremos que los empleos cambien.

Por otra parte, todos los involucrados docentes y educandos deben comprender el desarrollo del currículo como una necesidad constante y en evolución. El desarrollo de habilidades interdisciplinarias que permitan al alumno: analizar, crear y reflexionar.

La formación técnica y tecnológica es altamente demandada para el mercado laboral, para lograr tener profesionales resolutivos. La dinámica de la sociedad se acelera gracias a las tecnologías donde se estableció una Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC), esta es aquella en donde la información y el conocimiento es el factor principal para el ejercicio y llegó para integrarse en todos los aspectos.

En las IES no se integra sólo los procesos académicos, administrativos o de gestión, esto va de la mano en conjunto con la planificación, la evaluación académica hasta el seguimiento del estudiante, obteniendo una serie de beneficios para las instituciones.

El nuevo profesional tendrá que exigirse cada vez más para cumplir con los nuevos perfiles competitivos y con conocimientos especializados en el ámbito digital y empresarial. El docente tiene el compromiso de una formación continua encaminada a contribuir en la mejora de las prácticas educativas que garantice un nivel de excelencia, calidad y una diversidad cognitiva que vaya en beneficio de los estudiantes.

Hoy en día se requiere que exista una fuerte relación entre la academia y la empresa, que permita el fortalecimiento de los procesos formativos a partir de modelos educativos pertinentes

para que de esta manera se pueda ser competitivo dentro del mercado llamado Modelo educativo para el Siglo XXI o Formación y desarrollo de competencias profesionales. Como resultado de las nuevas profesiones en cuanto a la industria 4.0 deben estar ligadas a la ciencia, tecnología, las matemáticas, informática, la gestión de datos y a la seguridad informática entre otros.

La industria 4.0 requiere profesionales con alto niveles de preparación académica que les permita desenvolverse y adaptarse en el mercado laboral y de esta manera emprender proyectos independientes. A nivel mundial la formación técnica y tecnológica es imperante por citar a los países de Alemania o Rusia, referentes en el área industrial y educativa, gracias a la tecnología. Se deben desarrollar tantas competencias cognitivas transversales, intra e interpersonales.

Referencias bibliográficas

- Acosta, M. E. (2020). Fusión de las funciones sustantivas de la universidad: Investigación con pertinencia social en la docencia universitaria. Conocimiento Libre Y Licenciamiento (CLIC), (22). Recuperado a partir de <https://convite.cenditel.gob.ve/revistacllic/index.php/revistacllic/article/view/101>
- Acuña, M. (2020). Educación híbrida: transformando la educación tradicional. Recuperado de <https://www.evirtualplus.com/educacion-hibrida/>
- Castell, M. (2000). La era de la información (2da ed.). Alianza Editorial.
- Castro, C. (2017). La relevancia del análisis curricular en las carreras universitarias para garantizar la calidad de la educación superior. Revista Innovación Universitaria, (2),7-19.
- CACES. (2019). Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas.
- Galván P., Villalón M. & Medina M. (2019). Propuesta de un modelo educativo para su integración a la educación 4.0. ANFEI digital, (11).
- Galván P., Asato J. & Molina J. (2019). Perspectiva académica para la transición de la educación superior al paradigma de la industria 4.0. Pistas Educativas, 41 (134).
- González, J. (2017). Cuarta revolución industrial, empleo y

estado de bienestar. Real Academia de las ciencias morales y políticas. Recuperado de: http://pedronni.weebly.com/uploads/2/6/4/2/2642906/4_rev_ind_empleo.pdf

- Granados, M. (2019). El modelo pedagógico y su articulación con las funciones.
- Guamán, R. Villareal, A. Cedeño, E. (2020). La Educación Híbrida como alternativa frente al Covid -19 en Ecuador. Revista de Investigación Científica TSE'DE, 3(1), 134-147
- Lase, D. (2019). Education and Industrial Revolution 4.0. Jurnal handayani pgsd fip unimed, 10(1), 48-62
- Nupairoj, N. (2016). El ecosistema de la alfabetización mediática: Un enfoque integral y sistemático para divulgar la educomunicación. Revista Científica de educomunicacion, 29-37.
- Rama, C. (2017). Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina. Montevideo: Magro.
- Seas J. (2009). El diseño curricular y la informática educativa. Costa Rica: UNED.
- World Economic Forum -WEF- (2018). Dando forma a la Cuarta Revolución Industrial. <<https://www.weforum.org/es/agenda/2018/01/dando-forma-a-la-cuarta-revolucionindustrial>>

El canto coral como espacio de construcción de aprendizajes para la vida

Autoras:

Mónica del Carmen Bravo Velásquez Investigadora PUCE
Quito- Ecuador mbravo002@puce.edu.ec; monimonibra@gmail.com

Natalia Salomé Guerra Carrera Investigadora PUCE Quito-
Ecuador nsguerra@puce.edu.ec n_guerra@hotmail.com

Línea temática seleccionada: Emociones, creatividad y arte en educación

Resumen

Cantar ha sido una de las maneras fundamentales en que el ser humano ha podido comunicar sus sentimientos, ideas y emociones y se ha constituido en el hilo conductor de máxima expresión desde el nacimiento hasta la muerte. El canto colectivo igualmente permite establecer una comunión entre sus integrantes, con identidad común y lazos afectivos fuertes, que fomentan la comunicación y las relaciones interpersonales comprometidas y cooperativas. Dadas las dinámicas de la práctica coral que conllevan experiencias de carácter musical, cultural, social y emocional, el coro se constituye en un espacio de construcción de aprendizajes a lo largo de la vida que se relacionan con el ser, el hacer, el conocer y el convivir. Además, el espacio coral cumple una función simbólica y subjetiva que permite a cada persona desarrollar habilidades para la vida en pos de su bienestar. Esta ponencia se basa en dos investigaciones realizadas entre los años 2019 y 2022 que describen la importancia del canto coral femenino en la expresión y empoderamiento de las mujeres y el impacto del canto coral virtual en el desarrollo de procesos de resiliencia durante la pandemia. Los resultados sustentan la importancia de las artes como un espacio de formación continua e integral de las personas.

Palabras clave: canto coral, aprendizaje a lo largo de la vida, bienestar, resiliencia

Abstract

Singing has been one of the fundamental ways in which human beings have communicated their feelings, ideas, and emotions, and has become the most expressive leitmotif from birth to death. Collective singing allows the establishment of a communion among its members with common identity and strong affective ties which reinforce communication and interpersonal, committed, and cooperative relationships. Given the musical, cultural social, emotional dynamics of choir singing, the choir represents a training space throughout the lifespan and relates to learning to be, to do, to know and to live together. Additionally, the choir fulfills a symbolic and subjective function which facilitates the development of life abilities that contribute to wellbeing. This presentation will summarize two research studies which took place between 2019 and 2022. These studies describe the importance of feminine choir singing for the empowerment and expression of women and the impact of virtual choir singing in resilience processes. Results evidence the importance of the arts in the comprehensive development of human beings.

Key words: choir singing, lifespan learning, wellbeing, resilience.

Introducción

¿Podría considerarse al arte como un mediador fundamental para el aprendizaje a lo largo de la vida? La Historia de la Educación nos indica que desde la antigua Grecia la música era considerada como uno de los cuatro saberes principales que debían conocer todos los jóvenes, junto con la Aritmética, la Astronomía y la Geometría y es que consideraban a este arte como un puente entre el cuerpo y el alma, a la vez que un medio de comunicación de primer orden, otorgándole un sentido ético y estético a la vida de los estudiantes. La UNESCO declaró hacia finales del siglo XX cuatro pilares imprescindibles para el aprendizaje de toda persona: el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a ser y el aprender a convivir, todos ellos interrelacionados para aportar en el desarrollo cognitivo, físico, emocional y espiritual tanto del ser individual como para el progreso colectivo. Es sabido que las artes, tanto por su práctica, como por el goce estético que producen, son caminos

efectivos para lograr un aprendizaje integral a lo largo de la vida. El canto coral, como hecho musical si bien ha estado ligado fundamentalmente a la liturgia y a los rituales religiosos, durante el siglo XX y XXI ha cumplido un rol sustancial como medio de recreación y expresión a nivel personal y como difusor de los valores culturales de los pueblos.

La ponencia por presentar expone los principales resultados de dos investigaciones realizadas en torno al canto coral como una herramienta de expresión y empoderamiento para las mujeres y como un medio de resiliencia durante la pandemia, los dos estudios dan cuenta importante sobre cómo el canto grupal aporta positivamente para lograr aprendizajes relacionados tanto con el mundo musical como para promover el desarrollo del ser, del conocer, el hacer y el convivir.

Planteamiento del problema

El sistema educativo normalmente ha estado enfocado en la educación formal de la infancia, adolescencia y juventud para transmitir valores y saberes necesarios en el accionar de la vida laboral. No obstante, los gobiernos poco han invertido en una educación continua, tendiente a favorecer la calidad de vida de todas las personas, en especial las adultas. Se conoce desde los hallazgos de las neurociencias que un cerebro estimulado es la base para una vida más saludable y enriquecida, no solo a nivel físico, sino también en lo mental y emocional, de ahí la importancia de proponer espacios que promuevan el aprendizaje a lo largo de la vida. Las artes, en especial la música, han sido consideradas medios eficaces para propiciar aprendizajes significativos, ya que en su accionar buscan la integralidad de la persona. Pese a sus beneficios, cada vez más se las relega de los planes de estudio, considerándolas un relleno dentro del currículo. La falta de espacios de crecimiento personal y colectivo se agudiza en aquellos sectores no insertos al campo productivo formal, dejando de lado, entre otros, a muchas mujeres que se han dedicado al hogar, adultos mayores y personas de la tercera edad. Igualmente, tras la pandemia se pudo evidenciar la necesidad de contar con medios para integrar a aquellos que se encuentran en estado de confinamiento o distanciamiento social.

Objetivo General: Determinar de qué manera el canto coral constituye una estrategia de aprendizaje a lo largo de la vida para desarrollar capacidades relacionadas con el ser, hacer,

conocer y convivir.

Marco teórico

Gracias a la magnífica flexibilidad del oído humano es que hemos podido captar y producir sinnúmero de sonidos que nos han posibilitado la adquisición del lenguaje y es esta habilidad la que ha permitido que desde edades tempranas logremos emitir pequeñas cantinelas que no solo nos han llevado al canto sino a imitar las características fonológicas de nuestro lenguaje materno. En otras palabras, es nuestro oído musical el que nos ha posibilitado como humanos tener un lenguaje y comunicarnos oralmente. Es esta relación tan cercana entre lenguaje y canto la que ha llevado a varios pensadores a través de la historia a considerar a este último como una herramienta fundamental para facilitar el aprendizaje.

Gelabert (2017) menciona que grandes figuras de la educación como Rousseau, Montessori o pedagogos musicales como Kodály, Willems y Orff coinciden en “dar especial relevancia al uso de la voz como instrumento natural y común y al uso de la canción como eje de aprendizaje” (p. 3). El canto coral como hecho educativo implica una serie de aprendizajes ligados tanto a lo musical como a los diversos aprendizajes para la vida, teniendo mayor incidencia sobre el bienestar emocional y físico, la estimulación cognitiva y la socialización.

Según la UNESCO, son cuatro los pilares que deben sustentar toda educación: el saber conocer o el aprender a aprender, mediante el cual cada sujeto va construyendo sus propios conocimientos, el saber hacer, que pone en práctica los aprendizajes; el saber ser, que propicia la realización de las potencialidades individuales y a la responsabilidad personal; y el saber convivir, que invita a la socialización sana y armoniosa, sobre la base del respeto y la aceptación de las diversidades. Todos estos aprendizajes, sin embargo, no se circunscriben solo a la escolaridad y estudios superiores, sino al aprendizaje a la largo de la vida, que es aquel que se da desde la infancia hasta la ancianidad.

El canto coral es una actividad multifuncional que, partiendo de la práctica musical por el goce estético, pone en contacto al individuo y al colectivo con una serie de actividades y procesos que posibilitan el desarrollo de otras habilidades

implícitas, capaces de generar una mejor calidad de vida para la persona y una mayor integración social. Desde la visión de aprendizaje a lo largo de la vida el canto coral promueve una serie de aprendizajes ligados al saber, al ser, al hacer y al convivir (Bravo, et al 2021, p. 31)

El canto coral y el conocer: Zoltan Kodály, famoso pedagogo musical del siglo XX, vio en el coro la herramienta fundamental para el aprendizaje musical, desde la lectura y técnica vocal hasta la comprensión de la estética e historia de la música, es decir el lograr alfabetizar musicalmente tanto en niños como adultos. Al hablar de canto es imprescindible también abordar la canción, a través de la cual el mensaje se transmite y cobra vida en la subjetividad de las personas, “se puede afirmar que las canciones son instrumentos mnemotécnicos muy efectivos para almacenar el saber de una sociedad y, por tanto, para utilizarlas en el proceso de socialización del individuo” (Hormigos et al 2018, p. 76).

El canto coral y el hacer: Al ser el canto coral una actividad práctica, está relacionada directamente con el aprender a hacer. Las personas que participan de un coro entran a un mundo de aprendizaje permanente, que va desde conocer y aplicar correctas posturas corporales y manejo de la respiración, pasando por el acercamiento y dominio de la técnica vocal, hasta familiarizarse con la partitura y poner en práctica todos los códigos que en ella aparecen. El proceso de montaje de un repertorio coral conlleva el trabajo y la potenciación de una serie de rutinas que van posibilitando el aprender haciendo música, y este hacer se va labrando tanto en los salones de ensayo como en la sala de conciertos, en la gestión y promoción cultural. (Bravo, 2021, p.32).

El canto y el ser: el aprender a ser va íntimamente relacionado con el proceso de llegar a saber quiénes somos y estar conscientes de nuestro sentido de vida, esto conlleva el ir de la mano de un proceso de autoconocimiento y autorrealización, en el que intervienen necesariamente la autorregulación, de ahí que para Moreno (2014) la educación “debe contribuir al desarrollo integral de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad” (p, 206). La participación en una agrupación coral demanda un arduo trabajo individual en el que intervienen la autorregulación corporal, vocal, auditiva, mental y emocional que llevan a un continuo estado de conciencia o “darse cuenta”

del yo individual y colectivo.

El canto coral y el convivir: el coro es un espacio musical conformado por un conglomerado de cantantes en el que se va generando una identidad común que crea lazos afectivos, que fomenta la comunicación y donde se afianzan las relaciones interpersonales fundamentadas en un espíritu de cooperación y compromiso, por el logro de un mismo objetivo. Lo más relevante en cuanto al convivir es que en el coro las personas llegan a convertirse en un equipo, en el cual cada uno aporta desde sus fortalezas. Para Lenger (2014) el coro es un espacio que precisa ciertos juegos de equilibrio, consenso y acuerdos, mientras que para Cardoso (2016) “La música coral se considera como un producto sociocultural, ya que hace de un grupo de personas seres humanos ética y estéticamente comprometidos, tomando conciencia de lo que son: un proyecto colectivo” (Cardoso, p.55).

Método

El primer estudio fue de tipo descriptivo basado en el modelo epistémico fenomenológico ya que buscó adentrarse en el problema desde la perspectiva de los actores involucrados, en este caso mujeres cantantes de agrupaciones corales femeninas. Se utilizaron dos técnicas de recolección de datos, en primer lugar, se adaptó la encuesta de la investigación “Las agrupaciones corales y su contribución al bienestar de las personas” desarrollada por la Dra. Nuria Fernández Herranz de la Universidad Carlos III de Madrid en el año 2012 y se la administró a 84 mujeres coralistas de Argentina, Chile, Ecuador, Venezuela y México con un rango etario significativo (18 a más de 60). Más del 50% de las coralistas, habían tenido más de 10 años de experiencia coral tanto en coros mixtos como femeninos. La encuesta contó con 57 preguntas cerradas y los resultados se analizaron con estadística descriptiva en base a los porcentajes obtenidos. En segundo lugar, se realizaron 14 entrevistas a profundidad a las integrantes del Ensamble Vocal Voz de Luna. Estos datos fueron analizados cualitativamente a través de un proceso de codificación, clasificación y categorización de respuestas.

El segundo estudio, también de naturaleza descriptiva fenomenológica, pretende describir los procesos de resiliencia ligados a la práctica coral virtual de 24 agrupaciones corales de Latinoamérica. Está en una primera fase de desarrollo y contará

con datos recolectados de grupos focales, encuestas a coralistas y entrevistas a profundidad a directores corales. Actualmente se dispone de los datos de un primer grupo focal con 5 directores de agrupaciones que mantuvieron su actividad de manera virtual durante la pandemia.

Resultados y discusión

Los resultados del primer estudio se organizaron en tres dimensiones principales: musical, socioemocional y de empoderamiento. Cada dimensión fue analizada a partir de la información tanto de las encuestas como de las entrevistas.

Respecto a la dimensión musical, los resultados de mayor significancia fueron que el canto coral favorece el aprendizaje del manejo de la voz y de la comprensión de la música a través de las obras; hay un sentimiento de gratificación y entusiasmo al dar conciertos y una comprensión de la diversidad musical por medio de obras de distintos estilos; finalmente el canto coral incide positivamente en el desarrollo de la afinación y la musicalidad. Estos resultados, junto con la tendencia observada en las entrevistas respecto al factor musical como el principal aspecto de motivación y permanencia en ensamble coral, evidencian la gran importancia del canto coral desde los pilares del *saber* y el *hacer*. Cliff y Hancox (2010) reconocieron, en sus estudios sobre el canto coral y el mejoramiento de la calidad de vida, dos estrategias mentales que se ponen en marcha a través de este: *atención focalizada*, usada para evitar preocupaciones y *estimulación cognitiva* que brinda sensación de logro. Tales estrategias están íntimamente ligadas con los procesos de aprendizaje musical. *El hacer* y *el saber*, entonces, dentro del contexto de la práctica coral se relacionan con el bienestar.

En relación a la dimensión socioemocional los resultados revelan que la práctica coral contribuye al trabajo en equipo y a generar sensaciones gratas y placenteras, por medio de él se canalizan sentimientos y emociones y es un medio de afianzar la autoestima ya que el trabajo en conjunto permite la consecución de metas, que inciden en el autoconcepto y mejoramiento del estado de ánimo. Estos resultados se relacionan principalmente con el pilar de *aprender a convivir*. Asimismo, los datos de las entrevistas señalan a los aspectos de compañerismo y desarrollo de la autoconfianza como los más significativos dentro de la actividad coral, dando a esta dimensión un lugar

preponderante en sus vidas. Finalmente, en el grupo focal de la segunda investigación, los directores coincidieron en definir al espacio coral virtual como un lugar de contención, seguridad y socialización. Dadas las circunstancias de confinamiento vividas al inicio de la pandemia, este espacio virtual cobró un mayor sentido simbólico como medio de relacionamiento efectivo y afectivo.

Desde el inicio de sus investigaciones, Cliff y Hancox (2001) reconocieron los beneficios sociales y emocionales de la actividad coral. En estudios posteriores, definieron los mecanismos de mejoramiento de estado de ánimo y desarrollo de contención social (cooperación, solidaridad y construcción colectiva) dentro de su modelo de aporte al bienestar y calidad de vida (2010). Pérez Adelguer (2014) concluyó que el establecimiento de buenas relaciones incidió positivamente en el bienestar de coreutas adultos mayores, mientras que O'Reilly y Duque definieron tres competencias de trabajo en equipo: interrelacionamiento, compromiso hacia metas comunes y resolución de conflictos dentro del proceso de práctica coral (2015). Los resultados encontrados y estas investigaciones sustentan la importancia de la práctica coral para el desarrollo socioemocional de las personas fortaleciendo el pilar de aprender a convivir.

Finalmente, en cuanto a la dimensión del empoderamiento la investigación revela como relevantes el refuerzo de la identidad que se da a través del canto coral en un grupo de mujeres, al igual que la conciencia y presencia corporal. Si bien estos resultados no muestran un porcentaje alto respecto a las dimensiones anteriores, dan cuenta de aspectos del empoderamiento que pudieren reforzarse con la actividad coral. Este aspecto se apuntala también con los testimonios de las entrevistas en los que se pone de manifiesto que alinearse con *la visión de un grupo de mujeres*, en la cual se observa *solidaridad y apoyo, constituye* un factor claves de construcción de modelos igualitarios. De igual manera, al mencionar la *expresión de las mujeres*, más allá de la expresión emocional, la expresión artística femenina, rompe el modelo hegemónico de objetivación femenina, permite el reconocimiento de la propia voz y fomenta la construcción colectiva en pos de un espacio de cuidado entre mujeres, para mujeres (Bravo et. al, 2021). Se fundamenta entonces el cuarto pilar del modelo de aprendizajes para la vida, *aprender a ser*. Para Pérez Adelguer (2014) la puntuación elevada en escalas de

autonomía y propósito en la vida, evidencian el aporte del canto coral en el bienestar de coreutas adultos mayores. Se considera a la autonomía como un aspecto fundamental del empoderamiento, como lo es el sentido del sí mismo (self-concept) cuyo desarrollo en niños también se relaciona con el canto coral (Welch et. al, 2014).

Aprender a ser implica desarrollar estrategias internas que apoyen procesos de afrontamiento y de búsqueda de sentido en la vida. Para Forés y Grané (2012) el modelo holístico para la comprensión de la resiliencia incluye el *descubrimiento* y la *creación de sentido*. El encuentro coral se vuelve un espacio de sentido y seguridad en un momento de incertidumbre, como lo reportan los directores de coros virtuales. De igual forma, coralistas expresan que el canto coral contribuyó al afianzamiento de su ser, autoconocimiento y crecimiento espiritual.

Quedan pendientes los reportes finales de la segunda investigación para resultados concluyentes.

Conclusiones

- 1) El canto coral permite el autoconocimiento, a través de la función de expresión e integración emocional. En este sentido se relaciona con el ***ser***.
- 2) El canto coral se define como una práctica que requiere disciplina, constancia y compromiso. Para muchas coralistas, determina una estructura que rompe la cotidianidad, relacionándose así con el ***hacer***.
- 3) El canto coral exige un aprendizaje constante de técnica vocal, desarrollo auditivo y elementos musicales. De esta manera, se relaciona con el ***saber***.
- 4) Finalmente, el canto coral refuerza conductas sociales positivas, trabajo en equipo y fortalece relaciones de amistad, desarrollando así capacidades relacionadas con el ***convivir***.

Referencias bibliográficas

- Bravo, M. Guerra, N. Londoño, J (2021) El canto coral femenino: expresión y empoderamiento. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. E-Book
- Cardoso, L. (2016). Propuesta de promoción sociocultural de música coral en Santa Clara. [Tesis de Grado. Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas]. <https://1library.co/document/q5mrk9ry-propuesta-promocion-sociocultural-musica-coral-santa-clara.html>
- Clift, S. y Hancox, G. (2010). The significance of choral singing for sustaining psychological wellbeing: findings from a survey of choristers in England, Australia and Germany. *Music Performance Research*. Royal Northern College of Music. Vol. 3 (1). Special issue Music and Health. p. 79-96.
- Forés Miravalles, A. y Grané Ortega, J. (2012). La resiliencia en entornos socioeducativos. Madrid: Narcea
- Gelaber Gual, Ll. (2017). La práctica del canto colectivo como eje transversal de conocimientos, actitudes y valores: una propuesta dirigida a alumnos de Grado en Educación Infantil y Primaria. *Foro de Educación*, 15 (22), 1-21. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.505>
- Hormigos, J., Escarda, M., & Salvador, O. (2018). Música y violencia de género en España. Estudio comparado por estilos musicales. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales* (76), 75-98. Universidad Autónoma de la Universidad de México. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4291>
- Lenger, D. (2014.) *El coro como herramienta de transformación*

social [Archivo PDF]. Primer Congreso Coral Argentino, Área Temática: Coros y Sociedad. <http://ofadac.org/anterior/doc/AT4-22.pdf>

- Moreno, M. (2014). La construcción del ser en educación: una mirada desde el constructivismo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (17), 193-209. Universidad Politécnica Salesiana. julio-diciembre, <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/17.2014.10>
- O'Reilly, M. y Duque, E. (2015). Las agrupaciones corales como estrategia de formación de competencias para trabajo en equipo en las organizaciones: una perspectiva comparativa. *Suma de Negocios*. 6(13). p. 92-97
- Pérez-Aldeguer, S. (2016). Los efectos del canto coral sobre el bienestar psicológico en adultos mayores. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*. XXIII. p. 199-208
- Welch, G., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I. y Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*, Vol. 5 (208).

Hablar de pedagogía Hospitalaria es hablar de educación e igualdad de oportunidades

To speak of Hospital pedagogy is to speak of education and equal opportunities

Betty Shadira Procel Guerra
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Ph.D. En Psicología, Docente de la PUCE, Quito,
Ecuador
e-mail: sprocel143@puce.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-8615-4657>

María Teresa Benavides Borja
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Mgr. Administración de Salud, Docente de la PUCE,
Quito, Ecuador
e-mail: mbenavides953@puce.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-3377-470X>
Línea temática: crisis, contextos y educación

Resumen

La inesperada aparición de una enfermedad ocasiona en la población infantil un deterioro en la dimensión física, psicológica y social. En ese sentido se evidencia en la actualidad un problema de salud que requiere la atención de todos los sectores gubernamentales para mantener el bienestar y calidad de vida. El objetivo fue analizar documentalmente la pedagogía hospitalaria en el contexto ecuatoriano, como una estrategia inclusiva para la atención a niños y adolescentes en situaciones de enfermedad. La metodología utilizada es un diseño documental, receptando los datos de bases indexadas, que permitieron realizar un análisis sobre el tema. En el área educativa se ha implementado las Aulas Hospitalaria como un modelo de escolarización diferentes a las ordinarias, que favorece la continuidad escolar de niños/as y adolescentes en situación de enfermedad desde una atención holística evitando desfases y deserción escolar que ofrecen una respuesta personalizada e interdisciplinar, con un enfoque de derechos y atención biosicosocial.

Palabras claves: educación inclusiva, pedagogía hospitalaria, enfermedad, educación, inclusión.

Abstract

The unexpected appearance of a disease causes a deterioration in the physical, psychological and social dimension in the child population, in this sense it is currently evident a health problem that requires the attention of all government sectors to maintain the well-being and quality of life. The objective was to document and review hospital pedagogy in the Ecuadorian context, as an inclusive strategy for the care of children and adolescents in situations of illness. The methodology used is a documentary design, receiving data from indexed databases, which allowed an analysis on the subject. In the educational area, the Hospital Classrooms have been implemented as a model of schooling different from the ordinary ones, which favors the school continuity of children and adolescents in a situation of illness from a holistic attention avoiding gaps and school desertion that offer a personalized and interdisciplinary, with a focus on rights and biopsychosocial care.

Key Words: inclusive education, hospital pedagogy, illness, education

Introducción

Entendiendo a la Pedagogía Hospitalaria desde su contextualización

La Pedagogía Hospitalaria (PH)¹ a lo largo del tiempo ha sido considerada como una disciplina que forma parte de la psicología social, sin embargo, estas concepciones han confundido la esencia del objeto de estudio perseguido en esta

1 La pedagogía hospitalaria, [...] condiciona nuevas comprensiones conjugadas o entremezcladas de lo pedagógico y lo médico para abordarla integralmente en un marco de derechos de las personas con condiciones de salud complejas, de tal modo que en ese espacio intermedio se crea concepciones que desbordan el saber pedagógico, los constructos sanitarios y el saber médico. (Ocampo, 2018).

área, por lo tanto, se vuelve necesario e imprescindible entender la epistemología de la PH, como manifiesta Ocampo (2018), es permeable a muchos campos del conocimiento, es decir, no se limita a una disciplina, ni tiene su autoría exclusivamente en ella, si no que transita entre la medicina, la educación, la antropología, la filosofía, la bioética, y desde estas disciplinas surgen ideas, pensamientos, metodologías innovadoras que quiebran la lógica determinada por un sistema general.

Esta investigación documental sobre PH tiene como objetivos:

1. Revisar documentalmente la realidad sobre PH en el contexto ecuatoriano.
2. Analizar la interdisciplinariedad que existe entre las ciencias de salud y de educación en el entorno ecuatoriano.

Para obtener este análisis de la PH en el entorno ecuatoriano, se aplicó una investigación con diseño documental, en la cual se utilizó como técnica de recolección de datos la revisión documental del marco legal, normativas institucionales y bases indexadas referentes al tema.

La PH surge como un intento de dar continuidad al proceso educativo de una población que está enferma o convaleciente, de dar atención y apoyo a los familiares del enfermo y de todas aquellas personas que interfieren en la vida del paciente» (Calvo Álvarez, 2017, p.). A través de una intervención holística de tipo integral que sitúa, cada vez más, al paciente en el centro de este proceso, con el fin de mejorar su estado de salud y calidad de vida.

La PH desde su permeabilidad ha permitido plasmar su campo de acción en la educación, proceso que se imparte en espacios inusuales a los referenciados como son las Aulas Hospitalarias (AH). Es a través de estos espacios donde se da cumplimiento al derecho de la educación contemplada en la Constitución de la República del Ecuador y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 que en su artículo 26, literales del 1 al 3 señala que “toda persona tiene derecho a la educación” sin hacer exclusión alguna.

El marco educativo centra la atención en los sujetos y en el desarrollo integral de los seres humanos. Permite el

mantener el currículo establecido en el nivel correspondiente y con el apoyo necesario para acceder al aprendizaje desde una respuesta educativa enfocada en el período de hospitalización y convalecencia. La PH desde su connotación holística toma en cuenta el contexto familiar, aplicada a las Aulas Hospitalarias (AH), por lo que busca fortalecer sus capacidades sociales, mejorar la calidad del cuidado al niño enfermo, cambiar la actitud en el cuidado al niño/a, adolescente, y mejorar los aspectos psicoafectivos (Hernández et.al, 2013, p.179) no únicamente nos hallamos ante un problema de salud, sino también ante consecuencias personales y sociales que esta población sufre al enfermar. Tanto es así que, desde los actuales textos legislativos con competencia en educación se atiende a las necesidades específicas de apoyo educativo que acompañan a la enfermedad y se prevén modalidades de escolarización diferentes a las ordinarias (aulas hospitalarias).

Las AH es un espacio educativo con características especiales, que funcionan en un establecimiento de salud o casa de acogida y tratamiento, dentro del mismo predio o en sus dependencias, cuyo objetivo es proporcionar atención educativa y garantizar la continuidad del proceso educativo de los niños y adolescentes en situación de enfermedad, hospitalización / internación y tratamiento (Ministerio de Educación, 2015)

1.1. Enfoque de la atención integral

La salud y educación, concebida como derechos esenciales de la política pública en el Ecuador, fomenta un modelo centrado en la persona que se relaciona con un entorno social y natural, que incorpora y promueve sus derechos fundamentales establecidos en la Constitución de la República, que busca el desarrollo de sus potencialidades humanas, el bienestar físico, mental, social, la cultura física, el trabajo, la seguridad social, los ambientes sanos, los estilos de vida saludables que logren garantizar el buen vivir.

En la Constitución de la República del Ecuador en el artículo 35 afirma que “los niños y adolescentes, personas con discapacidad, quienes adolezcan de enfermedades catastróficas o de alta complejidad, recibirán atención prioritaria y especializada en los ámbitos público y privado” (Constitución de la República del Ecuador, 2008), y en el artículo 46, menciona que “corresponde al Estado, adoptar medidas que aseguren a

los niños y adolescentes la “Protección, cuidado y asistencia especial cuando sufran enfermedades crónicas o degenerativas” (Constitución de la República del Ecuador, 2008)

Además, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) establece:

- √ Art.3, literal g: “La contribución al desarrollo integral, autónomo, sostenible e independiente de las personas para garantizar la plena realización individual, y la realización colectiva que permita en el marco del Buen Vivir o Sumak Kawsay” (Ministerio de Educación, 2015).
- √ Art.6, literal w y x: “Garantizar una educación integral que incluya la educación en sexualidad, humanística, científica como legítimo derecho al buen vivir”.
- √ Art.7, literal b: “Recibir una formación integral y científica, que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad, capacidades y potencialidades, respetando sus derechos y libertades fundamentales y promoviendo la igualdad de género, la no discriminación, la valoración de las diversidades, la participación, autonomía y cooperación”(Ministerio de Educación, 2015).

De esta manera, los niños y adolescentes amparados en el marco legal, se establece en el Ecuador un Modelo Nacional de Gestión y Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria, cuyo objetivo es:

Garantizar el acceso, permanencia y aprendizaje en el Sistema Educativo de los niños y adolescentes en situación de enfermedad, hospitalización / internación, tratamiento y/o reposo médico prolongado, recibiendo una atención educativa en forma colectiva y/o personalizada, integral y de calidad, mediante la continuidad de su proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto educativo hospitalario y/o domiciliario. (Ministerio de Educación, 2015:25).

1.2. La Pedagogía Hospitalaria en el marco de las ciencias de la educación

La función educativa debe ser considerado un proceso complejo el hecho de enseñar contenidos en el contexto hospitalario, la PH toma un rol de acción nuclear y vertebradora de toda la experiencia pedagógica, ya que en torno a él se configura, gira, articula toda la tarea pedagógica que tiene un ámbito propio y una significación específica.

Se considera el cumplimiento de los tres principios de la acción educativa: el crecimiento personal, la intervención educativa con total libertad de enseñanza-aprendizaje y la cooperación generando un modelo con un enfoque transversal personalizado, según las necesidades que el niño y el adolescente presentan por enfermedad, hospitalización / internación y tratamiento (González-Simancas & Carbajo, 2010).

Bajo este marco es posible la educación en estos contextos y es ahí donde la PH ejerce su accionar, sustentada en dos modelos el humanista y el tecnológico, en el cual el proceso educativo centrado en la persona como un todo, un ser integral con dimensiones, se vuelve autocritico, capaz de discernir los contenidos y que puedan ser aplicados a la vida diaria.

1.3. La Pedagogía Hospitalaria hace eco al cumplimiento del derecho a la educación

La PH está sustentada en un derecho nuclear como es el derecho a la educación e impulsada por los principios de inclusión y personalización de la enseñanza. “La atención a la diversidad se ha hecho más evidente en los últimos años, en la actualidad se considera uno de los grandes retos de la educación porque constituye una de las respuestas para configurar una sociedad integradora y no excluyente”. (Violant, 2015, p.51)

Según Lindqvist menciona que: “el desafío de la educación consiste ahora en formular las condiciones de una escuela que contemple que todos los niños/as del mundo tienen derecho a la educación, es el sistema escolar de un país el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños” (Garnique Castro & Gutiérrez Vidrio, 2012:3)

1.4. La Pedagogía Hospitalaria en el contexto escolar

La atención escolar en el contexto hospitalario reviste ciertas características originadas por el propio contexto, la

educación es uno de los caminos para cimentar conocimientos y valores además de la transmisión e integración de determinados elementos de la cultura que son necesarios para que la persona forme el sentido de pertenencia e identidad con la sociedad por medio de valores compartidos.

La PH dentro del marco inclusivo y, a partir de este contexto, busca como eje de acción humanizar la educación, es decir, que se ponga al servicio de la persona que la contemple en su integridad y en sus necesidades para permitir el pleno desarrollo como individuo y ciudadano.

Unesco señala que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios. Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades (Unesco, 1995).

De acuerdo a esto la PH cumple con estas características y atiende a las necesidades que enfrenta un niño hospitalizado o en tratamiento ambulatorio en un período vulnerable de su vida, respetando los tratamientos médicos para luego cumplir con los objetivos planteados en los aspectos humanos sociales psicológicos y psicopedagógicos a través de una atención holística desde el punto de vista metodológico. (Calvo Álvarez, 2017).

Desde la inclusión, la PH promueve dar atención a una población con vulnerabilidad y que por cuestiones de salud no puede asistir a centros regulares y eso dificultaba su continuidad en cuanto a estudios.

Los objetivos que persigue la PH en el campo de la educación se realiza mediante la acción pedagógica del docente hospitalario en relación al paciente pediátrico: por esta razón la labor del pedagogo debería comenzar desde el mismo momento que el niño ingresa en el hospital, independientemente de su edad, de la enfermedad que padezca o de la duración de su estancia hospitalaria. (López, 2013).

1.5 La Pedagogía Hospitalaria en el campo de acción en la educación propone:

Luchar contra la pérdida del hábito intelectual, apelar la importancia del esfuerzo, fomentar la conciencia de responsabilidad, evitar el retraso escolar, prevenir las alteraciones emocionales, luchar contra el síndrome hospitalario, provocar

una despolarización respecto a la enfermedad y evitar el aburrimiento.

Los modos de actuación según (Cruz, 2021)son:

- a) Enseñanza escolar
- b) Lúdico recreativa
- c) Orientación personal
- d) Estrategias psicopedagógicas de intervención

Los niños se comunican principalmente por medio del juego, necesitan medios recreativos en el hospital, y para ello tienen que ser adecuados en función a sus necesidades. El juego en el hospital es una actividad que proporciona al niño bienestar y confianza, debe ser empleado como estímulo para potenciar el desarrollo del niño y como terapia, que ayuda al niño a combatir sus miedos y ansiedades (Serrada Fonseca, 2007), puede ser usado como uno de los recursos principales para proporcionar información al niño(a) sobre el hospital, normativa, rutinas del servicio y los acontecimientos que le van a ocurrir, disminuyendo el nivel de ansiedad, estrés, miedo, desconfianza ante los procedimientos invasivos para lograr una colaboración y participación conjunta.

1.6 La escuela y su papel educativo en relación a la salud y enfermedad

Durante el proceso de desarrollo infantil, el niño está sujeto a las interacciones entre su entorno y el ambiente. Estas interacciones con su medio físico y social se ven alteradas cuando presenta una enfermedad, la cual puede afectar el proceso normal de desarrollo y que va a depender de diversos factores, entre los que destacamos: riesgos, la severidad, la historia y el pronóstico de la enfermedad que se padezca; las limitaciones y retrasos asociados a la misma; los rasgos propios del temperamento de cada niño; la respuesta de los padres, hermanos, compañeros, profesores y otros profesionales en contacto directo con el niño (Lizasoáin, 2015).

Asimismo, los impactos de la enfermedad sobre el desarrollo social, emocional y cognitivo del paciente dependerán de su edad y del momento de aparición de dicha enfermedad. El niño enfermo precisa apoyo social, necesita sentirse querido y cuidado, valorado y estimado. Entre los efectos más frecuentes

que, por motivo de una grave enfermedad, se destacan los siguientes. (Calvo Álvarez, 2017):

- Alteraciones conductuales (agresividad, desobediencia y conducta de oposición)
- Déficits de atención y dificultad para la concentración.
- Ansiedad (ansiedad de separación, miedos y tensión).
- Depresión (tristeza, pérdida de interés por las cosas, falta de apetito, pérdida de energía y alteraciones del sueño)

La PH se considera un factor protector de la infancia y la adolescencia ya que reduce la ansiedad provocada por la enfermedad y hospitalización.

Recurso metodológico

El recurso metodológico se basa en un análisis documental crítico que conduce hacia una mirada de una realidad determinada. Los resultados provienen de documentos de segunda mano que requieren de un tratamiento analítico (Ferreira y García, 2019) con pronunciamientos de instancias institucionales, recurriendo a autores expertos; sobre el tema de Pedagogía Hospitalaria.

El fin de este artículo, es evidenciar la realidad y el avance que ha tenido la Pedagogía Hospitalaria desde una visión integral, así como la identificación de su objeto de estudio, por lo tanto, se considera que los datos obtenidos son esenciales debido a que permitieron una aproximación a la realidad presente.

Para la búsqueda de textos, se utilizó la técnica de fichaje tomando en cuenta la totalidad de los artículos que provenían de bases de datos indexadas y libros referentes al tema. Para la búsqueda de textos se consideró: el tema relacionado; año de publicación; tipo de publicación, artículo de revisión por pares; autor/es; país, palabras claves en castellano e inglés; idioma de escritura de la publicación castellano y/o inglés. Este criterio sirvió para tamizar la información y quedarse con aquella que ayude a sustentar el tema de investigación.

Los criterios de inclusión se basaron en la información sobre PH que se encontraba registrada en libros, capítulos de

libro, tesis doctorales, trabajos de estudiantes de cuarto nivel, actas de presentaciones en congresos y artículos que cuenten con revisión de pares. Para los criterios de publicación se consideraron palabras claves en español e inglés, y artículos escritos en español e inglés.

Conclusiones

De lo revisado documentalmente se concluye que la PH transita entre varias disciplinas proponiendo acciones y pensamientos que favorecen al bienestar del ser humano, desde un enfoque de derechos, de equidad, de integralidad e interdisciplinariedad.

En el campo educativo la PH en un intento de continuar con el proceso que se ha visto interferido por situaciones que los niños padecen a lo largo de su desarrollo evolutivo como es la aparición de enfermedades graves, tratamientos prolongados, que impiden el desarrollo curricular normal del proceso educativo.

La intervención que se lleva a cabo desde el ámbito de la PH coloca al niño en el centro de esta, para mejorar la calidad de vida y hacer frente a su enfermedad, tomando en cuenta sus potencialidades y no centrándose en los déficits presentes por causa de la enfermedad.

El niño enfermo adquiere los aprendizajes básicos de su edad, a través de las AH que tiene la finalidad de continuar con el currículum establecido con carácter general, en el nivel correspondiente y con las oportunas adaptaciones curriculares.

Además de facilitar la integración del niño en su nivel de escolarización al finalizar su hospitalización, disminuye el retraso escolar con las actividades escolares, procura dar un carácter positivo y formativo a los tiempos libres y de ocio en el hospital, diseña actividades de carácter formal e informal para mejorar los aspectos psicoafectivos, estimula la participación de otras entidades o grupos para atender a los niños hospitalizados, todo esto para favorecer al desarrollo psicosocial, emocional e intelectual tanto en el hospital como en su domicilio.

La comunicación y diálogo que se puede generar entre los diferentes profesionales de la salud que intervienen en las AH y los docentes aporta características significativas sobre información relevante del niño o niña en hospitalización para determinar estrategias de acompañamiento que se ajusten a cada niño y permitan abordar sus necesidades generando un mayor

impacto en el niño y sus familias de forma positiva y significativa.

La interdisciplinariedad podría generar propuestas pedagógicas que permitan una movilización acertada en cuanto a AH flexibles y abiertas que garanticen el cumplimiento al derecho de la educación, recreación y socialización, que a la vez permitan potencializar el desarrollo de los aprendizajes básicos para que puedan adaptarse a la vida dentro del hospital.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional Constituyente de Ecuador. Constitución de la República del Ecuador (2008).
- Calvo Álvarez, M. . I. (2017). La pedagogía hospitalaria: clave en la atención al niño enfermo y hospitalizado y su derecho a la educación. *Aula*, 23(0), 33–47. <https://doi.org/10.14201/aula2017233347>
- Cruz, M. (2021). La pedagogía Hospitalaria, base para la equidad y la inclusión en situación de enfermedad. *Revista Educarnos*, 1, 1–14.
- Duran, A. (2017). *Origen, evolución y perspectivas de futuro de la pedagogía hospitalaria*.
- Fernández Hawrylak, M. (2000). La pedagogía hospitalaria y el pedagogo hospitalario. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 15(15), 139–150. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=127613>
- Garnique Castro, F., & Gutiérrez Vidrio, S. (2012). Educación Básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Revista Internacional de Investigación En Educación*, 1–18.
- Gonzalez-Simancas, L., & Carbajo, F. (2010). *Tres principios de la Acción Educativa*. (S. A. Ediciones Universidad de Navarra, Ed.). Retrieved from <https://faros.hsjdbcn.org/es/articulo/importancia-transmitir-habitos-saludables-infancia>
- Hernández Pérez, E., & Rabadán Rubio, J. A. (2013). La hospitalización: un paréntesis en la vida del niño. Atención educativa en población infantil hospitalizada. *Perspectiva Educativa*, 52(1), 167–181. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.52-iss.1-art.117>
- Latorre, M. J., & Blanco, F. (2010). Función Profesional del pedagogo en centros hospitalarios como ámbitos educativos excepcionales. *Educación XXI*, 13(2), 95–116. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo>.

oa?id=70617175004

- Lizasoain, O. (2021). De qué hablamos cuando hablamos de pedagogía hospitalaria. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 77, 1–16. Retrieved from <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/2143/877>
- López, C. (2013). *Pedagogía Hospitalaria: Un estudio sobre sus aulas*. Universidad Internacional de la Rioja.
- Ministerio de Educacion, M. de S. P. (2015). Modelo Nacional de Gestión y atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria. *Ministerio de Educación*, 53(9), 1–152.
- OPS/OMS. (1948). Concepto de Salud. Retrieved January 9, 2022, from <https://www.who.int/es/about/frequently-asked-questions>
- Orealc/Unesco, S. (2007). El derecho a una Educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En La Educación*, 5(3), 1–21.
- Ortiz Caraballo, C. (2017). Reseña del libro Tres principios de la acción educativa de José Luis González-Simancas y Fernando Carbajo López (2010). *Praxis & Saber*, 8(17), 249–253. <https://doi.org/10.19053/22160159.V8.N17.2018.7221>
- Serrada Fonseca, M. (2007). Integración de actividades lúdicas en la atención educativa del niño hospitalizado. *Educere Revista Venezolana de Educación*, 11(39), 639–646. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/356/35640844008.pdf>
- Unesco. (1995). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad: informe final.
- Unidas, O. de la N. Declaración Universal de los Derechos Humanos (2015). Retrieved from <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Hábitos alimentarios y riesgo nutricional en los estudiantes de la PUCEM

Eating habits and nutritional risk in PUCEM students

Autores:

Dra. Addys Parra Cruz. Docente Investigadora. Carrera Medicina PUCEM.

Dra. Cindy Toala Zambrano. Docente Investigadora. Carrera de Medicina. PUCEM

Dra. Ruddy Estefanía Santana Escalante. Docente Investigadora. Carrera de Medicina. PUCEM

Línea temática seleccionada: Educación, transformación y desafíos

Resumen

Como parte de la asignatura Ciencias básicas II, se inició el proyecto hábitos alimentarios y riesgo nutricional. Docentes y estudiantes, llevaron a cabo la fase diagnóstica con un estudio transversal descriptivo, en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Manabí (PUCEM), para determinar si los hábitos alimentarios constituyen un riesgo para la salud de sus estudiantes. El universo estuvo constituido por los estudiantes de la PUCEM, 1112 de los que se tomó una muestra de 256. Se estudiaron variables demográficas, hábitos alimentarios, parámetros antropométricos, evaluación nutricional y actividad física. Los datos se obtuvieron mediante un cuestionario online y se procesaron con el software SPSS. La carrera con mayor participación fue medicina, con el 67.9%. La Media del IMC para las carreras de Enfermería, Ingeniería Civil, fue de 26,50, en Derecho de 27,94, Arquitectura 24,36 y el de Medicina 22,49. El 44.5% de los estudiantes presenta riesgo nutricional por sobrepeso y obesidad, y 10 estudiantes, por bajo peso. Los hábitos alimentarios mostraron omisión de horarios de comidas, la ingesta de snack no saludable, poco consumo de frutas y verduras; además, poca actividad física. Los hábitos nutricionales y la poca actividad física de los

estudiantes de la PUCEM constituyen un riesgo nutricional que puede condicionar la aparición de enfermedades endocrino-metabólicas, y cardiovasculares.

Palabras Clave: Actividad física y salud, cultura alimentaria, etnia y cultura alimentaria, evaluación nutricional, hábitos alimentarios, sobrepeso y riesgo para la salud, riesgo nutricional

Introducción

Los hábitos alimentarios pueden incidir favorable o negativamente en la salud, ya sea por defecto o por exceso de ingesta de nutrientes. La educación es un factor importante en la vida de las personas en todos los aspectos, tanto económicos, social y sanitario. Los hábitos alimenticios se ven influenciados por el conocimiento que se adquiere en el entorno, sin embargo, el hecho de que una persona sea ilustrada en temas de nutrición no significa que pueda ser capaz de comer sano, existen factores externos más allá de la educación que influyen de manera significativa.

El factor económico puede ser un problema para adquirir hábitos de nutrición saludables, la alimentación sana en el mercado puede tener costos elevados debido a su valor nutricional, por lo cual las personas se inclinan a consumir alimentos menos saludables, pero más accesibles económicamente. (Alba López, Estudillo León, Jaramillo-Tovar, Rodríguez Antonio, & Vázquez Martínez, 2022)

El presente estudio, constituye la etapa diagnóstica del proyecto de investigación, Hábitos alimentarios y riesgo nutricional en los estudiantes de la PUCEM, los autores responden a la pregunta si los hábitos alimentarios constituyen un riesgo nutricional, en su comunidad estudiantil, partiendo de una muestra conformada por 256 estudiantes, donde luego de aplicados los criterios de exclusión (Datos incompletos en el cuestionario), se estableció como muestra definitiva 223 estudiantes. Los datos obtenidos fueron llevados a una base de datos creada en Excel, y posteriormente exportada a SPSS, donde se procesaron estadísticamente atendiendo a criterios de distribución y frecuencia, (Estadística descriptiva) expresándose los resultados en (%) tablas y gráficos para su mejor comprensión.

Desarrollo

Los hábitos alimentarios tienen la influencia cultural y social, así como de las tendencias “Dietas de moda”. Esto sin duda podría generar un problema en la salud de las personas, si no existe un control calórico y un equilibrio entre los nutrientes necesarios para nuestro cuerpo. Se ha observado que en algunos casos se omite el desayuno de la rutina alimentaria diaria, la falta de desayuno puede provocar trastornos metabólicos o desnutrición. Si bien se ha probado que el ayuno intermitente es beneficioso para la salud, debe ser bajo orientación correcta, ya que los procesos metabólicos que suceden durante el ayuno no son estáticos (Lira, 2014; García & Rodríguez, 2013; Albero et al., 2004; Miján et al., 2004).

El problema principal es que se tiene una visión deformada de nuestros propios hábitos y comportamientos. Esto nos lleva a pensar que los mensajes destinados a la promoción de una dieta saludable y a los cambios dietéticos, siempre van destinados a personas con una salud más débil, o con más patologías asociadas. (BATALLA, 2016) Es por ello que, desde la academia, debemos fomentar hábitos alimentarios saludables.

Cuando de nutrición se trata, no es “comer bien”, muchas veces, se ingieren alimentos de alto valor biológico y existen condiciones patológicas que impiden una adecuada absorción y en consecuencia la nutrición. Mas allá de esto, es importante que se tengan claras las diferencias entre alimentarse y nutrirse, la primera, instintiva, natural y educable, no así la segunda. A todo lo anterior, se le suman, los hábitos, el estilo de vida.

La evaluación nutricional, a los ojos de muchos pasa únicamente por una percepción visual (está flaco o gordo) La mayoría ignora la importancia de la valoración nutricional y su valor predictivo en la valoración de riesgo para el síndrome metabólico.

La Clínica Universidad Navarra (2022) explica que la evaluación o valoración nutricional es un análisis multifactorial con el que se pretende comprobar un equilibrio entre que los requerimientos energéticos específicos del organismo y el aporte energético dado por la ingesta de nutrientes adecuada. Esto con el objetivo de detectar con anticipación alteraciones nutricionales en pacientes, así como para instruir a través de programas salubres y de nutrición, además de monitorear regímenes dietéticos para verificar su eficacia (Clínica Universidad Navarra, 2022).

Una de las formas, de realizar la evaluación nutricional de los pacientes, es mediante el Índice de Masa Corporal (IMC). García Almeida et al. (2018) recalca que algunas limitaciones teóricas y empíricas que presenta el cálculo del IMC son la variabilidad de los datos, en personas con una menor masa corporal se subestima el porcentaje de masa grasa y ante un mayor índice de masa corporal este valor se sobrestima.

Por otra parte, es poco sensible al diagnóstico temprano de malnutrición y se observa que “los pacientes catabólicos pueden perder más del 10% de su peso en 3-6 meses, y presentar valores de IMC por encima de los rangos normales” (García Almeida et al., 2018).

En la PUCEM se realizó un estudio observacional transversal con el objetivo de determinar si los hábitos alimentarios constituyen un riesgo para la salud de sus estudiantes. La propuesta investigativa nace como parte de la asignatura Ciencias básicas 2.

Resultados y discusión

La muestra definitiva, estuvo constituida por 223 estudiantes, debido a que de la muestra inicial se excluyeron 33 estudiantes, por respuestas incompletas en el formulario. se evidenció un discreto predominio del sexo femenino, con 119 estudiantes (53,4 %) siendo la carrera de medicina la de mayor participación con 154 estudiantes, para un (69,1%). (Tabla número 1).

Tabla 1: Distribución según carrera

Carrera	Frecuencia	Por ciento
Arquitectura	15	6,7
Derecho	13	5,8
Enfermería	11	4,9
Ing. Civil	20	9
Medicina	154	69,1

Psicología	10	4,5
Total	223	100

Fuente: Cuestionario

En cuanto a la realización de la evaluación nutricional, pueden utilizarse El índice de Broca, con más de 100 años de antigüedad, o el IMC, el primero se mantiene como una metodología sencilla y válida para obtener el peso corporal ideal ($\text{talla}[\text{cm}]-100$); este valor ideal obtenido con el índice de Broca se correlaciona con peso calculado con el IMC ideal de 22.5 kg/m^2 que está asociado con una tasa de mortalidad baja, lo que lo hace una herramienta muy útil (Weber Sánchez et al., 2018).

Es muy importante la valoración de la composición corporal (Mediciones antropométricas) debido a su aplicación cronológica tanto; en momentos concretos como en análisis longitudinales para tasar variaciones en el tiempo, a su vez, se emplea para determinar el estado nutricional, identificar un riesgo alimenticio y estructurar un soporte alimenticio propicio (García Almeida et al., 2018).

Teniendo en cuenta que el normo peso, es el estándar óptimo del IMC (18.5-24.9); los participantes fueron evaluados atendiendo a ese indicador, el peso y la talla, que son necesarios para el cálculo del IMC, fueron expresados por los participantes en el cuestionario en línea. Así, luego de ser procesados estadísticamente, se encontró que: la Media del IMC para las carreras de Enfermería e Ingeniería Civil, fue de 26,50, en Derecho de 27,94, Arquitectura 24,36 y el de Medicina 22,49. Teniendo que; el 44.5% de los estudiantes presenta riesgo nutricional: por sobrepeso el 30,5%, Obesidad Grado I (6,3%), y Obesidad Grado II (3,1%) lo que sitúa un total de 89 estudiantes con trastorno ponderal por exceso y 10 estudiantes (4,5%), representan el riesgo ponderal por defecto (Tabla número 2).

Tabla 2: Distribución según Índice de Masa Corporal (IMC)

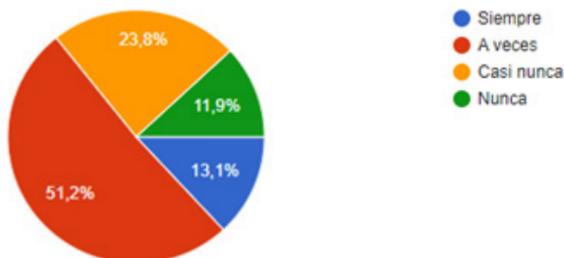
Evaluación Nutricional	Frecuencia	Por ciento
Bajo Peso	10	34,5
Normopeso	124	55,6
Sobre Peso	68	30,5
Obesidad Grado I	14	6,3
Obesidad Grado II	7	3,1
Total	223	100

Fuente: Cuestionario

En lo que a hábitos alimentarios se refiere; un problema frecuente a nivel global está en la cantidad de veces que las personas ingieren alimentos, es de norma general que un individuo debe al menos cumplir con tres comidas diariamente, sin embargo, varios estudios han indicado altos porcentajes de personas que no cumplen con este hábito. Un 40,3% de los adolescentes de la Ciudad de México refirió que no desayuna los cinco días hábiles, además algunos alumnos solían omitir el desayuno uno ó más días a la semana y sólo 59,7% reportó desayunar los cinco días de escuela. De los escolares del Estado de Michoacán, el 62,29% reportó desayunar todos los días de escuela y únicamente el 2,86% contestó no desayunar nunca entre semana. (Jorge Armando Barriguete Meléndez¹, 2017).

Resultados similares; se encontraron en los estudiantes de la PUCEM. A continuación, se exponen sus hábitos alimentarios: el (53,6%) de los estudiantes desayuna siempre; el (32,9%), a veces, y el (12,3%) respondió no desayunar. Si sumamos el a veces y el nunca, esto representa que hay un 45,2% de estudiantes que no se están alimentando adecuadamente. Los alimentos más consumidos en el desayuno fueron: Huevo (81,7%), Queso (67,5) Pan blanco (50,8%). A media mañana, el 86,9 % de los estudiantes no se alimenta; el 51,2% ingiere alimentos a veces, y sólo el 13,1 % indicó comer siempre (Gráfico 1).

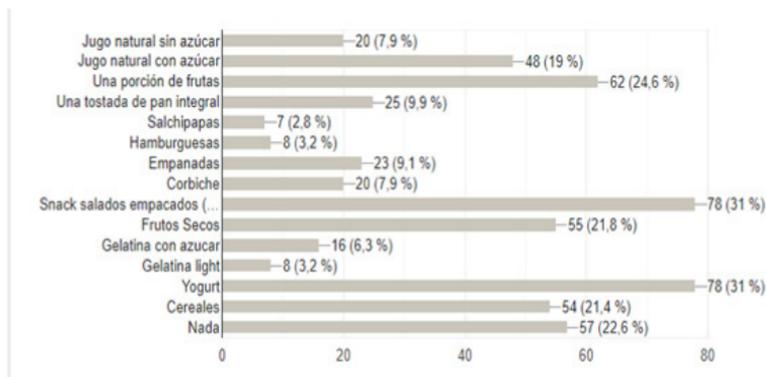
Gráfico 1: Distribución según hábito de alimentarse a media mañana



Fuente: Cuestionario

Los alimentos más consumidos en ese horario fueron Snack salados empacados, preferidos por 90 estudiantes para un (35.7 %); seguidos en orden de frecuencia por el yogurt, indicado por 78 estudiantes, representando el (34,9%). Las frutas frescas, los jugos de frutas naturales, y los frutos secos, tuvieron menor preferencia en el estudio (Gráfico 2).

Gráfico 2: Alimentos consumidos a media mañana



Fuente: Cuestionario

Si contrastamos los resultados, del actual proyecto, con otros estudios, podemos evidenciar que en una investigación tipo ex post facto sobre 1038 estudiantes universitarios de las licenciaturas en Enfermería y Educación de la ULEAM se encontró que los hábitos alimentarios de los sujetos en estudios

muestran la ejecución de tres comidas diarias, con un patrón nutricional caracterizado por el uso de cereales refinados en la base de la alimentación, una incorporación limitada de frutas, vegetales pescados y mariscos, y elevado consumo de carnes rojas y procesadas, además de refrescos gaseados, condición que determina que la calidad de la dieta sea poco saludable y requiera de cambios para el soporte de la salud. (Damaris Hernández-Gallardo1, 2020)

Coincidiendo con los autores, también en el presente estudio, existe una pobre incorporación de frutas a la dieta. El 90,5% de los encuestados, tiene el hábito de almorzar. El alimento más consumido fue el arroz blanco (88,9%), el pollo a la plancha (80,6%) y las ensaladas, en un 70,6%. El plátano verde se expresó con una frecuencia del 28,6%. La frecuencia con la que se alimentan a media tarde los estudiantes es discretamente mayor comparada con el horario de la mañana, observándose un 16,1 % vs 13,1% en la mañana. Lo más consumido en ese horario, y con mayor frecuencia que en la mañana, fueron los snacks salados empacados, (35,7%), seguidos por el yogurt (28,2%) que se expresó menos que en el horario de la mañana, y una porción de frutas fue elegida por el (20,6%). Referente a la cena el (80,2%) refiere comer en ese horario, el (20%) responde que a veces se alimenta. El pollo a la plancha es lo más consumido con (51,6%), seguido por el arroz blanco con (44%), frecuencias muy similares mostraron el plátano verde, las papas y la ensalada, con el (39,7%) el primero y en igual porcentaje se expresaron las últimas dos (40,1%).

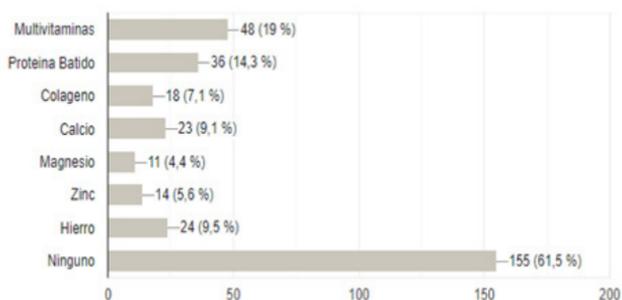
Todo lo anterior, es un indicador de la necesidad, de una intervención educativa, referente a nutrición, para fomentar hábitos saludables en los estudiantes de la PUCEM, dado a que “Alimentarse en horarios poco frecuentes o saltarse tiempos de comida, trabajar en sistemas de turnos o de noche y no dormir o realizar un viaje muy extenso, podrían llevar a una ganancia de peso importante a través del tiempo, aumentando el riesgo de desarrollar alteraciones metabólicas” (Chamorro R, Farias R, Peirano P.2018)

Lo anterior está sustentado, además, por estudios de la Crono nutrición rama de la medicina que estudia, como los horarios en que nos alimentamos, pueden estar modificando el ritmo circadiano (Sagredo, Cornejo, Durán, Lial,2022). Es por ello, que al identificar que algunos estudiantes saltan horarios, y no se alimentan adecuadamente, es un llamado de alerta.

Referente al hábito de ingerir alimentos antes de dormir; no es habitual que los estudiantes de la PUCEM, consuman alimentos en ese horario, se identificó que es muy poco frecuente representando el (8,7%) y los alimentos consumidos son el té, infusiones y un vaso de leche.

Existe una tendencia, de consumir suplementos nutricionales, con el objetivo de aportar aquellos que no ingerimos por la dieta, se conoce que: “Los suplementos nutricionales son fórmulas que se indican para cubrir las necesidades de energía, vitaminas y minerales, generalmente de forma parcial” (Rodríguez González, & Cairós Ventura, L. M. (202) Teniendo en cuenta los hábitos de alimentación de los estudiantes encuestados, se esperaba, un uso considerable de los suplementos, sin embargo en este importante aspecto de la nutrición, la distribución del consumos se mostró según se indica en el (Gráfico 3) El mayor porcentaje no los consume (61,5%); las multivitaminas (19%) y minerales (35.7%), los batidos proteicos, son consumidos por 36 estudiantes, para un (14,3%)

Gráfico 3: Consumo de suplementos



Fuente: Cuestionario

El último aspecto evaluado, fue la práctica de ejercicios físicos; se ha demostrado que es considerada un buen hábito; con beneficios multisistémicos comprobados, durante la última década se ha investigado una amplia gama de vías moleculares para comprender los mecanismos por los cuales la práctica de ejercicio físico promueve la neuro protección y reduce el riesgo de desarrollar enfermedades crónicas transmisibles y no transmisibles, por lo que la práctica de ejercicio, fortalece la

inmunovigilancia y la inmunocompetencia (Avilés-Martínez, López-Román, & Gómez. 2022). En la pregunta, cuánto practicas alguna actividad física del 1 al 5, siendo 5 (3 veces a la semana), 4 (2 veces a la semana), 3 (1 vez a la semana), 2, (1 vez cada 15 días), 1, nada de actividad física. Respondieron 3 (35,3%) es decir una vez a la semana, 36 estudiantes refieren no realizar actividad física (15,1%). Por lo que se demuestra la poca actividad física de los estudiantes.

Conclusiones

La carrera de Medicina fue la de mayor participación en el estudio. El 44.9 de los estudiantes presenta riesgo nutricional: dado por Sobrepeso, Obesidad Grado I, Obesidad Grado II, y Bajo peso. Los hábitos alimentarios mostraron omisión de horarios de comidas, la ingesta de snack no saludable, poco consumo de frutas y verduras, y bajo consumo de suplementos nutricionales. Además, poca actividad física. Los hábitos nutricionales y la poca actividad física de los estudiantes de la PUCEM constituyen un riesgo nutricional que puede condicionar la aparición de enfermedades endocrino-metabólicas, y cardiovasculares.

Referencias bibliográficas

- Alba López, M., Estudillo León, A., Jaramillo-Tovar, J. G., Rodríguez Antonio, O. J., & Vázquez Martínez, D. (2022). Nutrición, la clave para un mejor rendimiento cognitivo. TEPEXI Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río, 18-27.
- Alejandro, W.-S., Ortega Sofia, V., & Pablo, W.-A. (2018). Validation of the Broca index as the most practical method to calculate the ideal body weight. Journal of Clinical Investigation and Studies, 1(1). <https://doi.org/10.15761/JCIS.1000105>
- Avilés-Martínez, M., López-Román, F., & Gómez, G. E. (Jan de 2022). Benefits of a community physical exercise program prescribed from primary care f
- BATALLA, M. V. (Marzo-Abril de 2016). Hábitos alimentarios. Chamorro R, Farias R, Peirano P. Circadian rhythms, eating patterns, and sleep: A focus on obesity. Rev Chil Nutr. 2018; 45: 285-292.
- Lira, e. (2014). Respuesta metabólica al ayuno vs respuesta

- metabólica al estrés. Videoconferencia recuperada el 30 de Noviembre de 2014 de <https://www.facmed.buap.mx/cms/sfw/telemedicina/uploads/videos/?id=109>
- Clínica Universidad Navarra. (2022). Valoración del estado nutricional. <https://www.cun.es/chequeos-salud/vida-sana/nutricion/valoracion-estado-nutricional>
- García Almeida, José Manuel, García, Cristina, Bellido Castañeda, Virginia, & Bellido Guerrero, Diego. (2018). A new nutritional approach. Assessment of the patient's nutritional status: function and body composition. *Nutrición Hospitalaria*, 35(spe), 1-14. Epub 21 de septiembre de 2020. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.2027>.
- Jorge Armando Barriguete Meléndez1, S. V.-M. (2017). Hábitos alimentarios, actividad física y estilos de vida en adolescentes escolarizados de la Ciudad de México y del Estado de Michoacán. *Rev Esp Nutr Comunitaria*.
- Rodríguez González, S., & Cairós Ventura, L. M. (2022). Calidad de la prescripción de suplementos nutricionales en pacientes de Atención Domiciliaria.
- Sagredo-Dumas, A., Cornejo, V., Durán-Aguero, S., & Leal-Witt, M. J. (2022). Crononutrición y su relación con la obesidad: Una revisión sistemática. *Revista chilena de nutrición*, 49(1), 124-132.

Literatura consultada

- Ojeda, I. M., Sanhueza, V. C., Hernández, J. F., Albornoz, C. L., Cáceres, R. S., Aedo, B. C., & Farías, D. F. (2022). CONSUMO DE SUPLEMENTOS NUTRICIONALES Y FÁRMACOS EN USUARIOS DE GIMNASIOS DE CHILLÁN, CHILE. *Revista Observatorio del Deporte*, 01-10.
- Trujillo Bedoya, J. (2022). La incidencia de los trastornos de alimentación en los adolescentes de Medellín: Proyecto de Grado (Doctoral dissertation, Medellín: Marymount School Medellín).

Importancia del voluntariado en la acción social

Autor:

José Luis Calero Mieles

jcalerom@puce.edu.ec

Dirección de Identidad y Misión de la Pontificia
Universidad Católica del Ecuador

Línea temática: educación, transformación y desafíos

Resumen

La expresión voluntariado y acción social son términos que definitivamente deben ir juntos, confabulando así un propósito ulterior que es ayudar a quien más lo necesita. Aunque ya hay personas dedicadas a esta noble causa, hay quienes se ofrecen voluntariamente para seguir dando vida a proyectos que benefician no solo a un individuo sino también al colectivo en general, dependiendo de la causa que se pretenda apoyar. Por ello, es imperiosa la necesidad de la existencia del voluntariado con miras a obtener resultados válidos, duraderos y con un propósito sostenible y ejecutable para la realización del mismo.

Palabras claves: Voluntariado, acción social, solidaridad, servicio.

Abstract

The expression volunteering and social action are terms that should definitely go together, thus confabulating an ulterior purpose which is to help those who need it most. Although there are already people dedicated to this noble cause, there are those who volunteer to continue giving life to projects that benefit not only an individual but also the collective in general, depending on the cause to be supported. Therefore, it is imperative the need for the existence of volunteering with a view to obtaining valid, lasting results and with a sustainable and executable purpose for the realization of the same.

Keywords: Volunteering, social action, solidarity, service.

Introducción

Los programas de voluntariado se constituyen como acciones desinteresadas realizadas por personas que dedican su tiempo a mejorar las condiciones de ciertos grupos o hechos sociales concretos, pero no dejan de ser también un itinerario ciudadano, cualquiera que sea el ámbito de acción ofertado: social, humanitario, político, educativo o ecológico, ya que aparecen en medio de un contexto en el cual se observan una serie de condiciones que afectan el bienestar social. Si bien el voluntariado generalmente se ha visto asociado a programas de asistencialismo, en la actualidad se busca que estos se conviertan en espacios en los cuales se aporte a la formación de la conciencia crítica y reflexiva.

Desarrollo

El voluntariado puede ser entendido desde diferentes puntos de vista, en este sentido el enfoque tiene que ver con el proceso de formación de conciencia crítica y ciudadanía activa, el cual se constituye como un mecanismo donde los seres humanos extienden su ayuda solidaria y desinteresada a los sectores menos favorecidos de la sociedad. Se trata de espacios en los cuales se trabaja en pro de los intereses compartidos para alcanzar el bien común y donde los ciudadanos, asumen un rol protagónico y participativo con el objeto de generar condiciones que aporten a la transformación de la sociedad.

Otra de las definiciones es aportada por Barrio (2013), quien indica que se trata de acciones cuya principal motivación es la solidaridad y el interés por el otro ya que no existe ningún tipo de retribución económica por los servicios o acciones que realizan.

En esta misma línea Rodríguez & Zúmel (2013) mencionan que, desde el punto de vista de la ciudadanía, el voluntariado se configura como un servicio que se realiza de manera gratuita, el cual no está motivado por algún tipo de interés o retribución económica. Las autoras hacen referencia a esta actividad como un ejercicio individual, de participación social y solidaridad en el cual las personas realizan prácticas asociadas a la ciudadanía activa. Así el voluntariado no es una mera actividad asistencial, se convierte en la toma de posición de una persona frente a una realidad concreta con el fin de

transformarla para alcanzar el bien común. Por consiguiente, las acciones realizadas desde el voluntariado hacen visible, dentro de la sociedad, la existencia de individuos o situaciones que deben ser atendidas. De esta manera poco a poco, los voluntarios van adquiriendo una percepción del mundo y de su rol dentro la sociedad participando y desarrollando acciones que promuevan la inclusión, la justicia y el respeto a los derechos de los otros.

Por otro lado, y según lo mencionado por Vallaey (2013), desde la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el voluntariado es entendido como una acción en la cual la generosidad es entendida como una virtud que se asienta en las prácticas ciudadanas que aportan positivamente al desarrollo de la sociedad desde aspectos culturales y humanistas que perduran en el tiempo. Generalmente, las actividades de voluntariado se enfocan en lograr el beneficio de un grupo determinado, este proceso implica la comprensión sobre la manera en que el mundo funciona, el problema específico al cual dirige su accionar y su rol para lograr una verdadera transformación. El voluntariado se configura como una de las diversas formas de participación social existentes.

A propósito, López (2009) destaca que un voluntario es una persona que además de cumplir con actividades propias de su cotidianidad, dedica tiempo a realizar actividades que representan un aporte importante para otros miembros de la sociedad como resultado de la toma de conciencia sobre las problemáticas sociales del mundo y de la importancia de emprender acciones basadas en la ciudadanía activa. Es decir, si bien trabaja por sus intereses personales, también se enfoca en la ejecución de acciones dirigidas a un mayor número de beneficiarios.

Con relación al planteamiento anterior, se concibe el voluntariado como una posición que los ciudadanos asumen frente a hechos particulares que suceden en la sociedad y sobre las cuales es necesario tomar acciones para alcanzar el bienestar de todos y todas: asumir una posición crítica y activa frente a realidades determinadas en la búsqueda de brindar mejores oportunidades a personas, individuos e incluso instituciones que se encuentran en contextos que les impiden ser parte de condiciones de vida dignas. Todo esto partiendo de la comprensión de las dinámicas e interacciones que producen las distintas problemáticas, así como las consecuencias que estas generan en el entorno social.

Benítez (2018) explica que los programas de voluntariado se caracterizan por el compromiso, la libertad, no es lucrativo, se encuentra debidamente organizado y se enfoca en la búsqueda del bien común. Con base a esta información, los voluntarios asumen la responsabilidad social como una actitud en la cual invierten su tiempo para cumplir una actividad dentro del ámbito comunitario. Si bien es una acción de apoyo solidario concreto, también representa un mecanismo a través del cual se motiva a las personas a asumir una actitud diferente frente a situaciones determinadas, es decir, invita a la movilización activa y a la superación de las dificultades, con base en la comprensión de los hechos que provocan la existencia de problemáticas sociales y a la toma de una posición crítica para promover verdaderas transformaciones.

Entendido así, el voluntariado, lejos de ser una posición pasiva o conformista frente a los problemas que aquejan a la sociedad se configura como una respuesta que promueve la transformación tras asumir una posición crítica y reflexiva respecto a los hechos que vulneran el bienestar de las personas, por lo que se trata de un proceso que vincula intereses individuales, colectivos y sociales cuyo objetivo es lograr la transformación de las estructuras de la sociedad.

Es importante comprender que el voluntariado puede ser ubicado en dos aristas: el asistencialista y el crítico. Con el fin de aclarar estos conceptos, a continuación, se presentan algunas características de cada uno: Olate (2015) explica que el voluntariado asistencial mantiene un fuerte vínculo con los valores religiosos, siendo un tipo de voluntariado tradicional cuyos principales ejes de acción son la caridad y el asistencialismo social. Este tipo de voluntariado lo realizan generalmente mujeres que pertenecen a los estratos económicos más altos e incluso es el modelo adoptado por algunas instituciones educativas que cuentan con programas de este tipo, lo cual lejos de generar algún cambio estructural coloca a los sectores vulnerables, incluso a los mismos programas de voluntariado, en una posición conformista y de inacción.

Con relación al voluntariado crítico, el mismo Olate (2015) explica que se trata de un instrumento que promueve el empoderamiento ciudadano, se hace evidente en proyectos tradicionales relacionados con escuelas, hospitales, cárceles y también aquellos que dan cuenta de una nueva etapa en la que se incluyen proyectos relacionados con el uso de las TIC,

desarrollo comunitarios, educación, participación cívica, interés en el desarrollo de políticas públicas, participación ciudadana, derechos humanos y ambientales, entre otros.

Este tipo de voluntariado evita la realización de acciones paternalistas o de sobreprotección, lo cual promueve la independencia de las personas, favorece la comunicación, no es impositivo, por lo que busca devolver a las personas la autoestima y la confianza por medio de procesos en los cuales puedan tener conciencia de su posición en el mundo y de los hechos que suceden a su alrededor e inciden directamente en su calidad de vida.

Considerando la perspectiva de Olate (2015), se puede deducir que la nueva visión de voluntariado promueve en los voluntarios y en la sociedad la conformación de la ciudadanía activa y conciencia crítica.

Por otra parte Fresno & Tsolakis (2012) manifiestan que es fundamental que el voluntariado se encuentre inserto dentro de principios y valores que le otorgan una dinámica diferente a los programas de voluntariado; dentro de estos principios se encuentran la convicción de los principios democráticos; promover la participación, la ciudadanía activa y la dimensión comunitaria; el compromiso y alianza con los movimientos cívicos y con vocación transformadora; devolver la profundidad a los conceptos y contenido a las palabras; la defensa de su papel y de sus espacios; por último, estos principios permiten ser independientes, organizados y eficientes.

Con relación a la convicción de los principios democráticos se formula que el voluntariado se desarrolle dentro del respeto de valores como: solidaridad, justicia, equidad, la plena consideración hacia los derechos humanos. De esta manera, se da paso a la promoción de actividades de participación que se relacionen con la implementación de acciones dentro de la comunidad, así la acción voluntaria estará respaldada por un grupo o colectivo a fin de lograr un mayor alcance y difusión (Fresno & Tsolakis, 2012).

Respecto al compromiso y alianza con los movimientos cívicos y con vocación transformadora, Fresno & Tsolakis (2012) explican que el voluntariado tiene relación con el accionar cívico y político, esta afirmación no hace referencia a una intervención partidista.

En este contexto, se devuelve la profundidad a los conceptos y el contenido a las palabras, por tanto, los conceptos como

organización, formación, recursos o eficacia deben recuperar su valor para la conformación de procesos de voluntariados válidos en los que la igualdad, la justicia, el respeto se conviertan en valores que se practican y no sean utilizados únicamente dentro del discurso como una realidad inexistente de la cual se habla, pero sobre la que no se toma ningún tipo de medida.

Dentro de los principios, también se encuentra la responsabilidad del voluntario de defender su rol dentro de la sociedad, si bien existen quienes desvalorizan las acciones que se realizan desde este espacio, también es fundamental cuidarse de sobrevalorar su alcance. Por esta razón es importante que los programas de voluntariado sean independientes, organizados y eficientes, a través de la definición clara de los objetivos y metas a alcanzar, con el grupo o actividad con el cual se trabaja (Fresno & Tsolakis, 2012).

En contraste con los principios detallados anteriormente, Fresno & Tsolakis (2012) también identifican como valores del voluntariado: la defensa del bien común; el forjar la cohesión social y la equidad; la conciencia global de solidaridad; el transmitir esperanza y optimismo; y, la capacidad de vinculación.

Explicando de manera breve los valores del voluntariado, se puede decir que el bien común se refiere a aquellos elementos que competen al conjunto de la sociedad, tales como la naturaleza, la cultura, la infraestructura pública, etcétera, es decir, todos los bienes y servicios que la sociedad requiere para alcanzar mejores oportunidades y condiciones de vida. Por lo que no se trata de un tipo de voluntariado específico, en realidad es una acción que compete a todos los ciudadanos (Fresno & Tsolakis, 2012).

Según la visión de estos autores, parte de los valores del voluntariado tienen que ver con la cohesión y la equidad, es decir, entender las diferentes dimensiones del voluntariado tomando en cuenta los componentes sociales como la cultura, el medio ambiente, la salud, la educación, el deporte, etcétera, las cuales deben ser abordadas como estructuras en las cuales es importante la inclusión y la participación.

Fresno & Tsolakis (2012) remarcan que el voluntariado exige coherencia entre las acciones enfocadas en la ayuda hacia los otros y las prácticas propias de la vida cotidiana, una conexión entre las actividades del voluntario, la vida personal y la vida social.

Adicional a lo anteriormente dicho, se debe agregar que dentro de los valores del voluntariado está la transmisión de

esperanza y optimismo. A pesar de las diferentes problemáticas que se presentan en la sociedad los programas de voluntariado deben tener la capacidad de generar conciencia y motivar la toma de acciones enfocadas en colaborar a la construcción de un entorno social que trabaje por el bienestar colectivo (Fresno & Tsolakakis, 2012).

A lo que agrega Fouce (2009) señalando que el voluntariado puede ser entendido desde dos posiciones: la primera como un instrumento de compensación a los sectores que han sido víctimas del sistema neoliberal, organizando acciones asistencialistas o caritativas enfocadas en proporcionar algún tipo de servicio o beneficio, pero no porque sea considerado como algo justo o un derecho propio, sino simplemente como un acto de caridad. La segunda visión asume el voluntariado como un movimiento social y crítico frente al sistema, se enfoca en generar conciencia dentro de la sociedad sobre diferentes hechos o problemáticas con miras a generar procesos de transformación que hagan posible el bienestar común.

En el marco de este estudio se entiende el voluntariado desde la segunda visión: como un proceso transformador, crítico y reflexivo que emprende acciones para combatir diferentes problemáticas sociales que atentan contra el bienestar colectivo con base en la comprensión integral sobre las problemáticas sociales para una toma de posición fundamentada. Asumido de esta manera, el voluntariado deja de ser un acto de caridad o compasión y se convierte en un frente de lucha para alcanzar la equidad y la justicia desde los procesos de participación ciudadana determinándose como una acción social.

Dentro de la reflexión acerca del voluntariado y las dos visiones desde las cuales puede ser entendido, es importante tomar en cuenta que quienes deciden integrarse en algún programa de voluntariado tienen diferentes motivaciones para hacerlo, así mismo los campos en los cuales pueden aportar son diversos. Con relación a esto, el voluntariado como tal, presenta diferentes dimensiones en las cuales pueden ser abordadas por los voluntarios en función de aspectos como: su personalidad, intereses, aptitudes, competencia, habilidades o destrezas, las mismas que serán puestas en práctica en beneficio de un grupo o sector determinado

Hablar de un tema tan centrado, movido y hasta sentimental como es el voluntariado, transportaría a cada persona al sitio en el cual el aporte a dar es válido y requerido

porque se puede ser voluntario en una o algunas actividades que llamen la atención de cada individuo, ya que ese aporte es lo que, de pronto, hace falta para poder cumplir con un objetivo mayor dentro de cada actividad que se lleve a cabo.

Entonces, la acción social es el tipo de acciones que se deben realizar en cada una de las áreas de intervención y acción ya que, al tratarse de realidades diversas, estas no pueden ser estandarizadas para todos los casos. Es esencial especificar qué tipo de acciones deben cumplir los voluntarios para lograr que la intervención sea un verdadero aporte para las poblaciones que constituyen el eje central del proyecto.

Por ello, la acción social se considera como un mecanismo de vinculación con la sociedad, es decir el voluntariado se ubica dentro de relaciones de sentido que determinan las formas de actuar en los diferentes programas de intervención. Por ello, la acción social es el medio a través del cual se genera la transformación de la realidad con cada una de las herramientas necesarias cumpliendo un rol importante dentro de las actividades planteadas por el programa de voluntariado, ya que son de utilidad para las diferentes actividades que se llevarían a cabo en el trabajo con las diferentes poblaciones.

Cabe resaltar que la acción social y la formación en atención al otro es lo más importante, ya que da cuenta de la visión de servicio y de la responsabilidad que asumen los actores, en este caso el voluntariado con la finalidad de mejorar, de alguna manera, las condiciones de vida de las poblaciones vulnerables. Por lo cual, es importante fortalecer estos factores con procesos que motiven la formación de un voluntariado con una ciudadanía activa y con conciencia crítica.

Conclusiones

Claramente se puede decir que el voluntariado es una de las expresiones más utilizadas cuando se plantea la solidaridad; es una práctica que no surge en este siglo sino desde los inicios de la humanidad cuando surge la vocación de apoyar o ayudar a otros sin la necesidad de recibir nada a cambio, apoyando a personas a través de instituciones destinadas para tal fin o a comunidades que requieran de nuestro aporte.

Hablando desde lo religioso, se observa en distintas culturas o religiones, que hacer el bien abrirá un espacio para “ir al cielo”, “estar con Dios”, etcétera.

Por ello, la acción social pone énfasis en los factores como el buen trato, las condiciones de vulnerabilidad o derechos humanos, sin dejar de lado aspectos que son importantes para comprender integralmente las causas y consecuencias en las cuales se enmarcan las diversas problemáticas que generan las condiciones de vulnerabilidad. Por lo tanto, la intención de realizar acciones es en beneficio de mejorar las condiciones de vida, aunque no existe un proceso de análisis y reflexión que haga posible iniciar una verdadera transformación de la realidad social.

Referencias bibliográficas

- Atenea, F. (2011). El voluntariado social como camino para ejercer la solidaridad. *Athenai*, Quito
- Barrio, J. (2013). *El voluntariado de acción social: plan de formación para Aspace-Rioja- España*
- Benítez, J. (2018). *El voluntariado en Ecuador y su incursión en las políticas públicas*. Quito: Manthra Editores.
- Fouce, J. (2009). Voluntariado Social en el Siglo XXI: ¿Movimiento social o instrumentos neoliberal? *Psychosocial Intervention*, 177-190, Madrid -España.
- Fresno, J., & Tsolakis, A. (2012). Profundizar el voluntariado: los retos hasta 2020. *España: Plataforma del Voluntariado de España*.
- López, E. (2009). Claves para la gestión del voluntariado en las entidades no . *Fundación Luis Vives*, Madrid -España.
- Olate, R. (2015). *Los Aportes y Desafíos del Voluntariado a la Entrega de Servicios Sociales en América Latina*.
- Rodríguez, C., & Zumel, A. (2013). *Manual básico de voluntariado*. Madrid: Diaconía.
- Vallaey, F. (2013). *El voluntariado solidario: ventajas y peligros*. Obtenido de www.rsu.uninter.edu.

Las TIC como apoyo para disminuir la brecha de género en STEM en la Universidad Estatal a Distancia

Autoras:

Ariana Acón Matamoros
aam700102@udelasalle.edu.mx
aaconm@uned.ac.cr

Universidad de la Salle Bajío, México, Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Aurora Trujillo Cotera
atrujillo@uned.ac.cr

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Línea temática seleccionada: educación, transformación y desafíos

Resumen

Menos mujeres seleccionan una carrera STEM y un gran porcentaje las abandona en el primer año debido a que se sienten discriminadas y marginadas. Es por eso por lo que el objetivo de esta investigación es analizar esa brecha de género en la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales con el fin del diseño de estrategias para su disminución utilizando las TIC. La metodología es mixta ya que combina lo cuantitativo y lo cualitativo utilizando metodologías como la fotovoz, la entrevista e intervenciones bajo la investigación-acción-participación. Se concluyó que aún persiste esa brecha de género en STEM en la UNED y que se ha incrementado, a pesar de que la población femenina supera por más de la mitad a la de hombres. Es por lo anterior, que se pretende establecer un programa que perdure en el tiempo con la participación de estudiantes para dar contención y apoyo a estas jóvenes que abandonan.

Palabras clave: Estereotipos de género, STEM, discriminación de género, TIC, tubería que gotea.

Abstract

Fewer women select a STEM career and a large percentage

drop out in the first year because they feel discriminated and marginalized. That is why the objective of this research is to analyze this gender gap in the School of Exact and Natural Sciences in order to design strategies for its reduction using ICT. The methodology is mixed since it combines quantitative and qualitative using methodologies such as photovoice, interview and interventions under research-action-participation. It was concluded that this gender gap in STEM at UNED still persists and that it has increased, despite the fact that the female population exceeds of men by more than half. Furthermore, is intended to establish a program that lasts over time with the participation of students to provide containment and support to these young women who drop out.

Keywords: gender stereotypes, STEM, gender discrimination, ICT, pipeline leak.

Introducción

El tema surge por algunas comunicaciones de estudiantes mujeres con relación a sentirse discriminadas y marginadas en la participación de foros con respecto a los hombres y de algunos de ellos de no sentir apoyo de los compañeros más avanzados ya que les indicaban que no iban a poder o que las asignaturas eran muy difíciles para ellos.

Luego de dar forma y objetivos, se plantea la investigación por fases o etapas y en esta ponencia se presentan los resultados preliminares encontrados de la extracción y análisis de datos del Sistema de Información de Apoyo para la Toma de Decisiones y la Gestión Institucional (SIATDGI).

El objetivo general es analizar la brecha de género en carreras de Ciencias, Tecnologías, Ingenierías y Matemáticas (STEM) en la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales (ECEN), de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica, con el fin de la promoción de estrategias de intervención para su disminución, utilizando para ello la tecnología como herramienta social.

Las carreras STEM que son parte de esta investigación son: Agroindustria, Enseñanza de la Matemática, Enseñanza de las Ciencias Naturales, Ingeniería Agroindustrial, Ingeniería Agronómica, Ingeniería en Telecomunicaciones, Ingeniería Industrial, Diplomado y Bachillerato en Ingeniería Informática,

Licenciatura en Ingeniería Informática, Licenciatura en Ingeniería Informática y Desarrollo de Aplicaciones Web, Licenciatura en Ingeniería Informática y Calidad del Software y Licenciatura en Ingeniería Informática y Gestión de Proyectos.

Por lo anterior se presenta el análisis realizado con esos datos, los cuales plantean que, si existe una brecha de género detectada desde el año 2010 y que todavía se presenta, a pesar de que la población estudiantil femenina supera por más del doble a los hombres. También se presentan los hallazgos o conclusiones encontradas para esta etapa.

Desarrollo

Planteamiento del problema

¿Cuáles son las condiciones actuales de la brecha de género en las carreras de STEM en la ECEN de la UNED, para el desarrollo de estrategias utilizando herramientas sociales, entre ellas las TIC, con el fin de su disminución?

Marco teórico

Los proyectos con tecnologías de Información (TIC) y su desarrollo enfocado en el campo socioeconómico, se denominan como ICT4D (Heeks y Wall, 2017). Al respecto Sein, Thapa, Hatakka y Saebo (2019) refieren que las tecnologías de información deben ir necesariamente vinculadas con el desarrollo.

Precisamente por el hecho del planteamiento en cuanto a utilizar las TIC como herramienta social para el desarrollo humano en esta investigación, se toma el modelo de ICT4D ya que este modelo combina la investigación y las tecnologías de investigación, pero específicamente para el desarrollo y de ahí sus siglas en inglés.

Al respecto Heeks (2014, citado en Heeks y Wall, 2017) señala que “las orientaciones fundamentales de los objetivos de desarrollo sostenible apuntan hacia la transformación: cambiar los sistemas subyacentes de desarrollo; y hacia la inclusión: abordar tanto los síntomas como las causas de la desigualdad” (p. 166).

Entonces, basados en lo anterior, se plantea desarrollar estrategias de intervención bajo la investigación-acción-

participación con el fin de disminuir la brecha de género en STEM de la universidad que se da a partir de la inclusión de mujeres en esos campos, y enfrentar temas como desigualdad, equidad, violencia de género entre otros, para que por medio de la transformación se puedan cambiar los sistemas que están como raíces del fenómeno en estudio, es decir, la brecha de género en STEM. Sin embargo, por la extensión de esta ponencia, se resaltan algunos resultados importantes, pero no todos a los que se ha llegado.

Aunado a lo anterior, Costa Rica se destaca en ser el primer país en firmar el Pacto Nacional por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) incluidos en la agenda 2030 de la Asamblea General de las Naciones Unidas (2015) que consideran aspectos como la búsqueda de la igualdad de oportunidades en concordancia con los derechos humanos. También señalan que no es posible lograr el desarrollo sostenible de los países mientras existan brechas por situación económica, social o ambiental, por discriminación por expresión de género, orientación sexual, condición de discapacidad, etnia, entre otras.

En concordancia con esos objetivos de la ONU, la UNED debido a que su misión es, “ofrecer educación superior a todos los sectores de la población, especialmente a aquellos que, por razones económicas, sociales, geográficas, culturales, etarias, de discapacidad o de género, requieren oportunidades para una inserción real y equitativa en la sociedad” es que se plantea este proyecto de investigación a partir de esa inclusión a la educación superior y a distancia.

A partir de lo anterior, se encontró que, en la ECEN de la UNED, existía para el 2010 por cada dos hombres una mujer y en educación por cada tres mujeres un hombre (Rojas, Chaves y Fernández, 2013), por lo que se puede afirmar que desde esa época ya existía una brecha de género.

Para las autoras, costó mucho comprender que la brecha de género en STEM tiene sus raíces en otros fenómenos sociales como el patriarcado que refleja esa desigualdad y que las mujeres tienden a vivir para otros y no para ellas mismas (Lagarde, 1996). En ese sentido se menciona a esta autora a pesar del año de referencia, por su papel como feminista y activista a favor de las mujeres. Por ejemplo, menciona que “establecer el sexo como marca para asignar a cada quién actividades, funciones, relaciones y poderes específicos, o lo que es igual, géneros” (p. 50). A partir de ahí, la violencia de género se puede observar

como “la dominación masculina y en la opresión de las mujeres” (p. 51), que, a su vez, también es definida por la estructura social y permite que la brecha se agrande en lugar de disminuirla.

Además, se ha logrado determinar que cada día son menos las mujeres que ingresan a esas carreras. Para ilustrar lo anterior se despliegan datos de matrícula a continuación en la Tabla 1:

Tabla 1: *Matrícula ordinaria según los años*

Año	Femenino	Masculino	Total
2013	20.380	12.051	32.048
2018	21.082	11.775	32.857
2019	22.355	12.257	34.612
2020	25.208	13.043	38.251
2021	28.855	15.124	43.979

Nota: elaboración propia con datos del SIATDGI, 2022

Ahora bien, el que ingresen más mujeres no necesariamente significa que se gradúan o que laboran en esas áreas, por lo que se detalla en la Tabla 2 la matrícula en STEM en la cual se observa que hay más hombres que mujeres. El aumento que se observa para los años 2019, 2020 y 2021 también es producto de la crisis sanitaria mundial del COVID-19 que en la UNED hizo que se incrementara la demanda.

Tabla 2: *Matrícula ordinaria en STEM*

Año	Femenino	Masculino	Total
2013	8.377	13.147	21.524
2018	9.570	15.327	24.897
2019	10.456	16.216	26.762

2020	14.263	19.453	33.716
2021	16.023	22.398	34.821

Nota: elaboración propia con datos del SIATDGI, 2022

Según la literatura internacional existen algunos aspectos que inciden en ella como son: la tubería que gotea (*pipeline leak*), las mentorías, la falta de acceso de las niñas a STEM en edades tempranas debido a la falta de acceso a las tecnologías que empieza desde la educación primaria (Botella, Rueda, López-Iñesta y Marzal, 2019), los estereotipos entre otros aspectos, que están afectando la decisión de las mujeres de elegir más carreras de salud y educación, en parte debido a la creencia de que ellas son mejores para nutrir y cuidar (Raabe, Boda y Stadfeld, 2019) y se interesan más por personas, mientras que los hombres son vistos más como proveedores y se interesan más por objetos.

Otros autores atribuyen a la preparación académica y habilidades desarrolladas en las asignaturas de ciencias y matemática en cursos que han llevado los estudiantes en el colegio enfocados a las carreras de STEM como causas de la brecha de género (Stearns, Bottia, Giersch, Mickelson y Moller, 2020; Weeden, Gelbgiser y Morgan 2020; Ikkatai, Inoue, Minamizaki, McKay y Yokiyama, 2020). Asimismo, Wang y Degol's (2017, citado en Lee 2020) afirman que una revisión de literatura demostró que la fortaleza cognitiva en matemáticas es un factor crítico para las personas que quieren cursar carreras STEM.

Es por lo anterior, que esta ponencia evidencia los resultados preliminares que se han obtenido de un primer acercamiento a los datos, pero la intención del proyecto es además de eso, aplicar un cuestionario a los estudiantes STEM para comprobar la teoría internacional con los aspectos de la universidad, luego analizar ese cuestionario, utilizar la investigación-acción-participación por medio de intervenciones diseñadas utilizando las TIC, específicamente para esa población con el fin de empoderar a los estudiantes para que puedan ser atraídos a estas áreas, acompañarlos durante su proceso de estudio y transición hacia el área laboral.

Método

En esta ponencia se presentan resultados preliminares

de la investigación que se está realizando, básicamente por dos objetivos, el primer dar a conocer algunos de los hallazgos encontrados y el segundo para ir dando forma y validando la misma, ya que es extensa en cuanto a lo que abarca. Sin embargo, se toman los datos de los años 2013, y luego se retoman a partir del 2017 y hasta el 2021 para ejemplificar y determinar los hallazgos y conclusiones. En un principio se utilizó la metodología IMRAD por sus siglas en inglés que contemplan la Introducción, la metodología, los resultados, el análisis y la discusión del avance de la investigación, pero luego se cambia al formato que ofrece el congreso.

Para el desarrollo de esta investigación se emplea un enfoque mixto que combina la parte cuantitativa por medio del análisis de los datos extraídos y analizados del Sistema de Apoyo a la Toma de Decisiones y Gestión Institucional (SIATDGI) y la aplicación de un cuestionario en línea a los estudiantes STEM que estén registrados en el sistema. En cuanto a la parte cualitativa con técnicas de recolección de información por medio de entrevistas, intervenciones (investigación-acción-participación), fotovoz y muy importante, la triangulación de los datos para afirmar la rigurosidad del proceso.

Para esta primera etapa de la investigación, se solicitó autorización a los encargados de las carreras STEM y una vez que se obtuvo el consentimiento mediante un formulario escrito, se procedió a solicitar la información al Centro de Investigación y Evaluación Institucional (CIEI) de la UNED, por lo cual brindaron un acceso al SIATDGI.

Los datos que se especifican son resultado de las consultas y el análisis obtenidos del SIATDGI por medio de cubos (conexión a bases de datos en Excel) que ya existen sobre los estudiantes y graduados de la UNED, y con base en ellos, se encuentran los hallazgos y conclusiones que se desarrollan en su apartado correspondiente.

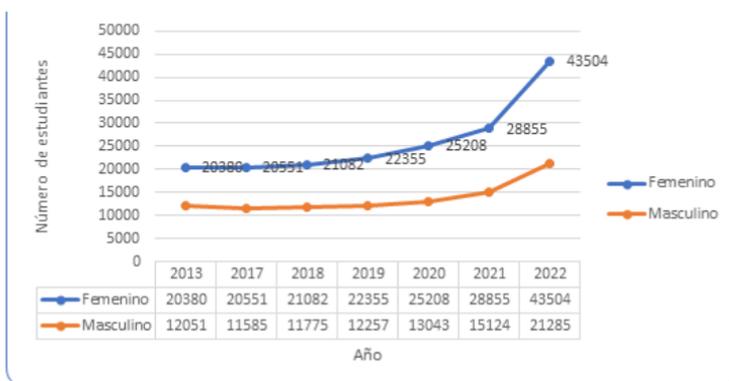
En el desarrollo de esta investigación se plantearon las fases o etapas, y despliega los resultados obtenidos de la primera fase en cuanto a extracción de datos del SIATDGI y análisis preliminares. Quedan pendientes en la parte cuantitativa la validación del cuestionario mediante el método Delphi, la aplicación y su análisis y en la parte cualitativa la aplicación de la fotovoz, las intervenciones, aplicación de nuevo de la fotovoz para verificar la percepción de los estudiantes (si cambia o no una vez realizadas las intervenciones), las entrevistas y la

divulgación de resultados junto con la propuesta de establecer un programa permanente con respecto a la disminución de la brecha de género de STEM en la UNED.

Resultados

En la UNED las mujeres representan más del doble que los hombres y esta situación se mantiene en el tiempo, a pesar de que cada día ingresan y se gradúan más mujeres que hombres.

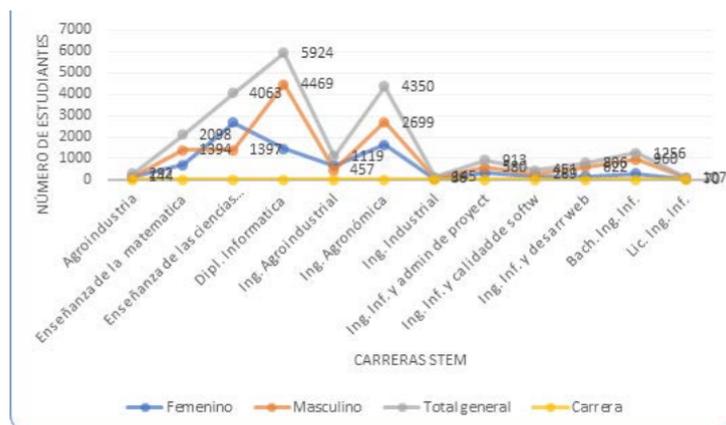
Figura 1: Matrícula ordinaria por género según año



Nota: elaboración propia con datos del SIATDGI, 2022

La población de mujeres es y continúa siendo mayor en los años en estudio, pero en la Figura 2 se observa que existe una brecha de género en STEM por cuanto hay menos mujeres que hombres, a pesar de que ellas dominan en la matrícula. Es importante resaltar que estas carreras están concentradas en la ECEN.

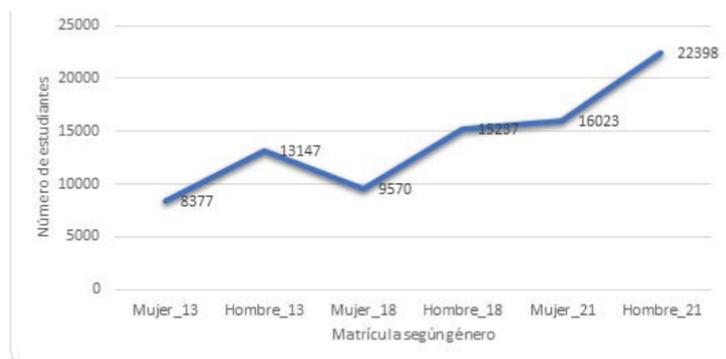
Figura 2 Matrícula ordinaria STEM por género para el año 2013 según carrera



Nota: elaboración propia con datos del SIATDGI, 2022

En la Figura 3 se ilustra la matrícula en STEM para los años seleccionados. Se realiza de esa manera ya que Rojas et al. (2013) publica resultados al respecto en donde indica esa brecha de género. Es decir, se ha incrementado la participación de las mujeres en STEM, pero no al mismo ritmo que los hombres y continúan siendo una población menor.

Figura 3: Matrícula STEM para los años 2013, 2018 y 2021



Discusión

Si las mujeres por discriminación desarrollan percepciones de género muy temprano en su educación (Ganley, George, Cimpian y Makowski, 2018), aunado a sentimientos de marginación, estereotipos conscientes o inconscientes (Maric, 2015) y la estructura social que predomina, dejan de ingresar, estudiar, graduarse y trabajar en STEM significa que estarán menos calificadas para buscar y encontrar trabajo en esas áreas (Jasko, 2020), carreras mejor remuneradas y que se vislumbran de esa manera en prospectiva. Esto significa que la desigualdad que crea las brechas de género en contra de las mujeres provoca la subrepresentación en estos campos (Lee, 2020) y la dependencia de ellas en otras personas para solventar sus costos de vida, por ejemplo, un tercio de las mujeres en Latinoamérica dependen de otros para vivir (Observatorio de Igualdad de Género, 2020, ONU)

Por cada cuatro hombres laborando en STEM hay una mujer, lo que repercute en que ellas tengan menos salario y oportunidades (Arredondo, Vázquez y Velázquez, 2019), lo que a su vez incrementa la desigualdad económica y de género y posiblemente impacte negativamente a sus familias, y más aún si son jefas de hogar.

También el fenómeno de la tubería que gotea (*pipeline leak*) como una analogía a las mujeres que abandonan las carreras STEM principalmente en el primer año de estudio (González-Palencia y Jiménez, 2016) es una de las causas de la subrepresentación de las mujeres en esas áreas.

Conclusiones

La brecha de género en la ECEN es a favor de los hombres, pero se revierte en la Escuela de Ciencias de la Educación. A pesar de lo anterior, no hay programas detectados que se enfoquen en atraer, retener y acompañar a las mujeres en Carreras STEM y por lo tanto se observó el que la matrícula prevalece el número de hombres.

A pesar de que cada día ingresan y se gradúan más mujeres de educación superior universitaria, no necesariamente es en STEM y las que, si lo logran, no significa que puedan conseguir trabajo en esas áreas con igual nivel de apertura que los hombres,

ni que tengan el mismo nivel de acceso a investigación, docencia, extensión, puestos de liderazgo, e incluso a la participación política de sus países.

Es por lo anterior, que para revertir esa situación es necesario el uso de las tecnologías de información como herramienta social para tratar de disminuir la brecha de género en STEM.

La divulgación de resultados es la primera fase con relación a la extracción y análisis de la información del SIATDGI y destaca la parte ética del proyecto en el desarrollo humano, por medio de intervenciones que devuelve beneficios que buscan la mejora y la implementación de un programa que permanezca en el tiempo con el fin de disminuir esa brecha.

La carrera que presenta una mayor población es Diplomado en Ingeniería Informática, de ahí radica la importancia del uso de las TIC como herramienta social para tratar de disminuir esa brecha en STEM, y por ellos se establece que el ICT4D debería ser la estrategia seleccionada.

Referencias bibliográficas

- Arredondo, F., Vázquez, J. y Velázquez, L. (2019). STEM y brecha de género en Latinoamérica. *Revista de El Colegio de San Luis*. 18(1), 137-158. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-899X2019000100137>
- Botella, C., Rueda, S., López-Iñesta E. y Marzal, P. (2019). Gender Diversity in STEM Disciplines: A Multiple Factor Problem. *Entropy*. 21(30), 1-17. <<https://www.mdpi.com/1099-4300/21/1/30>>
- Ganley, C., George, C., Cimpian, J. y Makowski, M. (2018). Gender Equity in College Majors: Looking Beyond the STEM/ Non-STEM Dichotomy for Answers Regarding Female Participation. *American Educational Research Journal*, 55(3), 453-487. <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0002831217740221>>
- González-Palencia, R. y Jiménez, C. (2016). La brecha de género en la educación tecnológica. *Ensaio*. 24(92), 734-771. <<https://www.redalyc.org/pdf/3995/399546421012.pdf>>
- Heeks, R. y Wall, P.J. (2017). *Critical Realism and ICT4D Research*. Springer International Publishing. 504 (p.

- 159-170). DOI: 10.1007/978-3-319-59111-7_14
- Ikkatai, Y., Inoue, A., Minamizaki, A., Kano, K., McKay, E. y Yokoyama, H. (2020). Effect of providing gender equality information on students' motivations to choose STEM. *PLoS ONE*, 16(6), 1-20. <<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0252710>>
- Jasko, K., Pyrkosz-Pacyna, J., Czarnek, G., Dukala, K. y Szastok, M. (2020). The STEM Graduate: Immediately after Graduation, Men and Women Already Differ in Job Outcomes, Attributions for Success, and Desired Job Characteristics. *Journal of Social Issues*. 76(3), 512-542. <<https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/josi.12392>>
- Lagarde, M. (1996). Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. España: Grafistaff.
- Lee, A. (2020). The Association between Female Students' Computer Science Education and STEM Major Selection: Multilevel Structural Equation Modeling. *Computers in the Schools, Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research*, 37(1), 17-39. <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07380569.2020.1720553>>
- Lewis, K. (2018). Gender-Gaps, Gender-Based Social Norms, and Conditioning from the Vantage Point of Leadership Theories. *International Forum of Teaching and Studies*. 14(1), 17-25.
- Maric, M.L. (2015). Los estereotipos en la construcción de la integración Latinoamericana. *Revista de Investigación Psicológica*. 14 (p. 9-17). <http://www.scielo.org/bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322015000200003>
- Observatorio de Igualdad del Género de América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas. (2020). Tasa de desocupación desglosada por sexo. <<https://oig.cepal.org/es/indicadores/tasa-desocupacion-desglosada-sexo-porcentajes>>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://ods.cr/ods-en-costa-rica/pacto-nacional#:~:text=Costa%20Rica%20se%20convirti%C3%B3%20en,y%20de%20la%20prosperidad%20compartida>.

- Raabe, I., Boda, Z. y Stadfeld, C. (2019). The Social Pipeline: How Friend Influence and Peer Exposure Widen the STEM Gender Gap. *American Sociological Association*, 92(2), 105-123. <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0038040718824095>>
- Rojas, R. Chaves, R. y Fernández, A. (2013). Brechas de género en estudiantes de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica y recomendaciones para su disminución. *UNED Research Journal / Cuadernos de Investigación UNED*, 4(2), 239-246. <<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/cuadernos/article/view/13>>
- Sein, M., Thapa, D., Hatakka, M. y Saebo, O. (2019). A holistic perspective on the theoretical foundations for ICT4D research. *Information Technology for Development*, 25(1), (p.7-25). <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02681102.2018.1503589>>
- Stearns, E., Bottia, M., Giersch, J. y Moller, S. (2020). Do Relative Advantages in STEM Grades Explain the Gender Gap in Selections of a STEM Major in College? A Multimethod Answer. *American Educational Research Journal*, 57(1), 218-257. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0002831219853533>
- Universidad Estatal a Distancia (UNED). (2022). Misión y visión. <<https://www.uned.ac.cr/mision-y-vision>>
- Universidad Estatal a Distancia (UNED). (2022). Sistema de Apoyo a la Toma de Decisiones y Gestión Institucional (SIATDGI). Datos tomados para el análisis.
- Weeden, K., Gelbiser, D. y Morgan, S. (2020). Pipeline Dreams: Occupational Plans and Gender Differences in STEM Major Persistence and Completion. *American Sociological Association*, 93(4), 297-314. <<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0038040720928484>>

El desarrollo del pensamiento crítico un desafío constante en los contextos educativos

Autores:

Jessica Lourdes Villamar Muñoz
Universidad Politécnica Salesiana, Grupo GIFE, Quito,
Ecuador
jvillamar@ups.edu.ec
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2326-0051>
José Alcides Baldeón Rosero
Grupo GIFE, Universidad Politécnica Salesiana
jose.salesianas@gmail.com
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1282-9644>
Diego Patricio Vera Vélez
Universidad Politécnica Salesiana.
Facultad Jesuita de Filosofía y Teología de Belo Horizonte
-Brasil
Grupo de investigación: “Interfaces da antropologia na
teologia contemporânea
diegocavanis2011@hotmail.com

Líneas temáticas seleccionadas: Crisis, contextos y educación;
Educación, transformación y desafíos

Resumen

La educación es un ámbito de suma importancia, ya que, ésta contribuye al desarrollo de las distintas capacidades del ser humana para desenvolverse y aportar en la sociedad y en los diversos contextos en los que él actúa. Se puede aseverar que a lo largo de la historia y pese a las diversas búsquedas que hacen tanto los docentes, como las instituciones para lograr aprendizajes significativos e innovadores, este valioso hecho, termina reducido a la transmisión de contenidos que se olvidan de reconocer y establecer la relación de ésta con el contexto sociocultural y con las realidades que vive el individuo. En el momento actual, luego de la pandemia del Covid-19, siguen revelándose desafíos educativos que invitan a los docentes a reflexionar sobre las mejores alternativas y recursos que les permiten provocar procesos de enseñanza- aprendizaje críticos, creativos e innovadores que conduzcan al sujeto que aprende

a ser un ente activo que se interesa de lo que acontece a su alrededor y que encuentra en sus búsquedas elementos para cada día dar lo mejor de sus capacidades humanas y profesionales desarrollando un ciudadano crítico que aporta y genera una sociedad innovadora que respalda y garantiza las condiciones esenciales de vida digna, así como los derechos de las personas.

Palabras claves: Pensamiento Crítico, Contextos Educativos, Investigación, Realidad.

Abstract

Education is an area of utmost importance, since it contributes to the development of the different capacities of the human being to develop and contribute to society and the various contexts in which he acts. It can be asserted that throughout history and despite the various searches made by both teachers and institutions to achieve significant and innovative learning, this valuable fact ends up reduced to the transmission of contents that forget to recognize and establish the relationship of this with the sociocultural context and with the realities that the individual lives. At the moment, after the Covid-19 pandemic, educational challenges continue to be revealed that invite teachers to reflect on the best alternatives and resources that allow them to provoke critical teaching-learning processes, creative and innovative that lead the subject who learns to be an active entity that is interested in what happens around him and that finds in his searches elements for each day give the best of his human and professional capacities developing a citizen critical that contributes to and generates an innovative society that supports and guarantees the essential conditions of a dignified life, as well as the rights of the people.

Introducción

La pandemia por COVID - 19, reveló algunos elementos de la situación educativa de muchos estudiantes, entre las que están las brechas y las diversas desigualdades que existen en torno a la conectividad y los diversos contextos sociales y económicos desfavorables en las que algunos viven. De igual manera, entre los puede reconocer que en este tiempo algunos estudiantes de manera independiente fortalecieron sus capacidades

investigativas para dar respuesta y resolver las diversas tareas y contenidos escolares planteados que no comprendían.

Nos preguntamos ¿por qué en este tiempo de pandemia para la gran mayoría de nuestros estudiantes, resultó difícil su aprendizaje? ¿Por qué teniendo a su disposición el acceso libre a la información existen grandes vacíos? ¿Por qué muchos de nuestros estudiantes no analizan la información y seleccionan la primera que encuentran en el internet o redes sociales y acuden al corta y pega? Considerando esta problemática retomamos elementos de una investigación realizada en el año 2019, en la que nos propusimos identificar los factores importantes que deben ser considerados por el cuerpo docente para propiciar una educación que impulse la capacidad reflexiva y crítica del estudiante.

Para recopilar la información que respaldó esta investigación, se emplearon dos encuestas dirigidas a docentes de la básica y del bachillerato vinculados a establecimientos educativos particulares y fisco misionales y a estudiantes de bachillerato, con el propósito de obtener mayor objetividad en los resultados. estas encuestas permitieron establecer la triangulación de los datos y reconocer las fortalezas y debilidades en la formación del docente ecuatoriano, así como los deseos y aspiraciones que los estudiantes anhelan para generar una educación innovadora que responda a las exigencias del contexto nacional y mundial.

Consideraciones en torno al pensamiento crítico

Medina, Machado y Vivango (2018), expresan que el pensamiento crítico es la habilidad que involucra el desarrollo que se produce de manera gradual de habilidades que tienen relación con capacidades para identificar, argumentar, efectuar deducciones e inferencias, decidir, evaluar, y tomar y forjar posturas y actitudes críticas frente a ideas. También es la que permite valorar y seleccionar la información pertinente para tomar decisiones; en definitiva, es esa capacidad que lleva a la persona a desarrollar y fortalecer el pensamiento lógico, mediante la cimentación y reflexión de un sistema de razonamiento.

Otros investigadores consideran que el pensamiento crítico es el pensamiento racional y reflexivo que contribuye a que la persona pueda decidir qué hacer o creer, qué punto de vista adoptar. Este pensamiento se establece en un proceso

cognitivo complejo en el que el predominio de la razón se da sobre las otras dimensiones del pensamiento; tiene como finalidad reconocer lo que es ecuánime, justo verdadero. A este tipo de pensamiento se debe unir el pensamiento creativo, que es independiente, autónomo y que de respuestas innovadoras a las realidades y necesidades que el contexto exige; así viabiliza que los conocimientos alcanzados no se estaquen, paralicen. (Medina, Machado y Vivango, 2018)

Paulo Freire en sus diversas obras hace un llamado exigente a los docentes para que éstos integren diversos elementos y recursos para que los estudiantes alcancen la conciencia crítica; una de ellas es la concientización por medio del cuestionamiento de las teorías y las prácticas estimadas como formales. De igual manera en su obra pedagogía del oprimido pone una alerta a revisar cómo se desarrolla el acto educativo y el tratamiento de los contenidos tratados, ya que, en muchas ocasiones, éstos por la falta de contextualización pueden estar petrificados y el docente puede abordar sobre algo totalmente ajeno a la experiencia de los educandos. El educador debe reflexionar su práctica educativa ya que su función en la educación no es llenar a los educandos con los contenidos de su narración, que en algunas ocasiones pueden ser sólo miradas parcializadas de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se suscitan y en cuyo contexto adquieren sentido.

Cuando en el acto educativo se omite el integrar o contextualizar el dialogo de los contenidos científico con la realidad se impulsa a los educandos a la memorización mecánica del contenido tratado; a que realicen las diversas “tareas” o actividades por los puntitos que les permitirán aprobar el curso. A generar entornos en donde quien más habla, dirige e indica como son las cosas es el docente en donde se sigue legitimando que sólo el punto de vista del docente es la que genera el conocimiento, los estudiantes memorizan y repiten.

Freire(2015), en la obra pedagogía de la autonomía, enuncia que no se debe enseñar considerando las necesidades de cada estudiante; expresa que la práctica docente exige un alto nivel de responsabilidad ética, de competencia profesional, compromiso, del desarrollo de habilidades y competencias para propiciar el dialogo de generar e incursionar en procesos investigativos ya que no hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza (pág. 30), los procesos investigativos parten de las inquietudes y curiosidades profundas que sienten

las personas de la curiosidad, que es un elemento que se debe impulsar, suscitar, mantener y propiciar en el aula como parte constitutiva de la experiencia vital. (Freire, 2015)

En el actual contexto en el que existen una infinidad de recursos para acceder al conocimiento, se puede decir que es imprescindible una mejora sistémica de la educación, ya que está debe construir puentes para responder a las necesidades de una sociedad cambiante en la que sigue habiendo desigualdades producto de la injusticia. El escenario exige nuevas aproximaciones y modos de orientar la formación del sujeto que aprende desde la diversidad de su contexto. Por ello a continuación se comparte los resultados de una investigación realizada para conocer las diversas practicas docentes y cómo ellas contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico.

Resultados sobre el practicas educativas que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico

En el año 2019, se consultó a los docentes sobre ¿Cuál era la problemática educativa a la que tenían que responder los docentes? los participantes, señalaron que era el crecimiento del uso del celular, realidad que antes no se observaba, lo cual podía tomarse desde dos perspectivas: primero desde el uso de esta herramienta en el proceso de aprendizaje y, por otro lado, como distractor en el mencionado proceso. Manifestaron que ellos tienen en el escenario educativo a estudiantes de “copia y pega” y no a estudiantes críticos que potencia habilidades que les permita profundizar su aprendizaje teórico. Se puede indicar que existe una falta de una orientación adecuada sobre la selectividad, confrontación y análisis de la información encontrada, ya que muchos de los estudiantes al indagar información sobre las tareas, copian y pegan lo primero que da como resultado en los navegadores de internet, dejan a un lado la indagación y la investigación que luego les permitirá aplicar el conocimiento para resolver problemáticas de su diario vivir.

El 73,68% señala que entre las principales problemáticas educativas que tienen está la falta de compromiso de los estudiantes con su proceso de aprendizaje, ya que observan que los estudiantes a lo largo de toda la jornada de clases prestaban más atención a las notificaciones provenientes de las distintas redes sociales en las que participan y prestan poca o nada de atención a la cátedra docente.

De igual manera, se consultó sobre ¿Qué innovaciones educativas se han adoptado en las instituciones que laboran para que se dé el proceso de enseñanza aprendizaje?, el 57,89 % manifestó que en sus instituciones se realizaron fuertes inversiones en la implementación de herramientas tecnológicas (proyectores, computadores, algunas bibliotecas virtuales) que ayuden en el proceso de aprendizaje. Las innovaciones educativas en este grupo de docentes están identificadas en la adquisición de recursos que son importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el servicio de los estudiantes, pero es importante también que el docente conozca y se ejercite en su funcionamiento, para que saque el mejor provecho de los mismos y guíe a los estudiantes en ese proceso para desde allí generar y potenciar el diálogo que lleva descubrir qué se está haciendo en el ámbito nacional y mundial para reconocer propuestas que se pueden mejorar para el contexto en el que nos desenvolvemos.

Así mismo, se les consultó sobre ¿Qué elementos o tendencias deberían considerarse para proponer un modelo educativo que responda a los sujetos de la educación ecuatoriana?, el 54 % manifestó que se debe considerar en un primer momento el conocer y abordar la realidad en la que viven los jóvenes y sus familias; el 46% expuso que se debe potenciar la investigación ya que ésta en el bachillerato es mínima y esto debido a que no hay procesos investigativos que integren la parte teórica de la clase con el trabajo de campo. La investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje es de suma importancia, ya que el docente que incursiona en procesos investigativos es el que genera un plus diferente, involucra y apasiona a los estudiantes por apropiarse del conocimiento y actualizar al mismo en su práctica diaria y en su contexto.

Extraemos algunos datos significativos de la encuesta dirigida a los estudiantes de bachillerato, en la que se consultó ¿Qué métodos educativos han sido significativos en su proceso de enseñanza aprendizaje?; el 56,25 % considera aquellos métodos prácticos; en los que también se integran componentes audiovisuales y que les lleva a poner en práctica y analizar el contenido recibido en el salón de clase; las clases interactivas donde el estudiante pueda expresar sus experiencias, lo que piensa las clases que se realizan fuera del salón, con un método que les acerque más a la realidad que desean conocer.

Por otro lado, se solicitó comentar sobre las prácticas de sus docentes que hayan sido significativas, que permiten

el desarrollo del pensamiento y que hayan incidido en su proceso educativo; frente a esto el 56.25% de los alumnos encuestados señalaron que éstas se dieron a cuando a través del uso de la herramientas tecnológicas desarrollaron su capacidad investigativa y el 43,75 % manifestó que fue cuando las clases integraban procesos y procedimientos de emprendimiento, donde el estudiante debía de poner todas sus capacidades en un proyecto creado por él y que acompañado por el docente podía llevar adelante.

Discusión

Los principales hallazgos de esta investigación siguen siendo actuales y radican en la necesidad de fortalecer en el equipo docente la formación continua en investigación básica, así como la generación y participación en redes de investigación que les permita abordar las distintas realidades, problemáticas y dificultades relativas al desarrollo del pensamiento en sus instituciones educativas. Consideramos que dicha participación llevará al docente a salir de la zona de confort (que garantizan los libros solicitados para llevar adelante el proceso de aprendizaje) y permitirá que aborde las temáticas desde las realidades más cercanas para así provocar la participación, el diálogo del estudiante y la socialización de sus diversas experiencias. Por otro lado, también este aspecto permitirá que ellos vayan aportando con elementos, publicaciones y experiencias propias a la construcción de un modelo educativo que de repuesta a las especificades del contexto ecuatoriano

De igual manera, es importante impulsar desde la educación básica y el bachillerato las capacidades investigativas, las mismas que llevarán a fortalecer el pensamiento crítico, ya que ésta hace que quien aprende seleccione información de calidad, para analizarla, confrontarla con su contexto y determinar aquellos elementos que ellos poseen para aportar al cambio de la realidad familiar y social que beneficiará a la población y a sí mismos. Es menester integrar procesos educativos interactivos que son los que garantizarán un mejor empoderamiento de los estudiantes e incidirá en su protagonismo en el aula, además de fortalecer la autoestima y las habilidades blandas entre las que se encuentran el liderazgo, asertividad, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la capacidad analítica, los deseos constantes de aprender.

Conclusiones

Los estudiantes que hoy se educan requieren de nuevos métodos y estrategias que los lleve a fijarse en lo que acontece en su entorno, a tomar interés y a comprometerse, ya que el ambiente en el que se mueve muchas veces lo hace ciego y sordo frente a lo que acontece a su alrededor. Es un agente de la educación fortalecido más por el dominio los recursos tecnológicos y urge que los docentes se interesen en conocer cómo funcionan y qué recursos y ventajas tienen esas afinidades tecnológicas para integrarlas en el ambiente educativo para generar el conocimiento y el análisis crítico de los mismos

Los jóvenes estudiantes siempre están disponibles a participar de propuestas innovadoras planificadas, que los lleve a sacar de dentro de ellos lo mejor de sus capacidades, de igual manera una propuesta bien planteada y organizada los llevará a generar conocimiento y resolución de problemática. Es urgente integrar actividades interdisciplinarias que exploten la capacidad de investigación que potencia el pensamiento crítico y creativo

La educación es una actividad de carácter social que necesita la interacción de estudiantes y docentes para que se pueda llevar a cabo se debe fortalecer relaciones empáticas que permitan contagiarse la pasión por conocer y resolver problemáticas, los jóvenes gozan de una solidaridad innata que se la puede impulsar y despertar con tan solo direccionar su mirada a su realidad inmediata, lo que logrará que se garanticen aprendizajes significativos que llevan al manejo de elementos teóricos que resuelven cuestiones prácticas y que perduran para toda la vida.

Referencias bibliográficas

- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Medina Peña, R. Machado López, L. y Vivango Vargas, G. (2018). *Pensamiento crítico: evolución y desarrollo*. La Habana, Editorial Universo Sur

Taller virtual para la autorregulación y rendimiento académico en estudiantes de Educación General Básica

Autoras:

Maritza María Avilés Triviño
Master en Educación Mención Gestión del Aprendizaje
Mediado por TIC por la Facultad de Ciencias de la
Educación de la Pontificia Universidad Católica del
Ecuador maritzavilest@hotmail.com

María Angélica Arroyo
Magister en Educación en Práctica Docente y Gestión de
aula a través de la Tecnología por la Facultad de Ciencias
de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del
Ecuador marroyo621@puce.edu.ec

Línea temática: Crisis, contextos y educación

Resumen

En la pandemia por la COVID19, docentes y estudiantes se vieron envueltos en una nueva modalidad de estudios: la educación virtual y esta nueva realidad hizo que se vieran obligados sin preparación previa, a trabajar con un modelo educativo a distancia. En este contexto, surgió la importancia de intervenir en la autorregulación de aprendizajes como factor influyente en este proceso. El objetivo fue desarrollar habilidades de autorregulación que inciden en el rendimiento académico en el proceso educativo del estudiante. La metodología que se aplicó fue proyectiva y el diseño corresponde a una investigación no experimental con un alcance descriptivo correlacional, puesto que se establece la relación entre la autorregulación y rendimiento académico en un grupo de estudiantes de Educación Básica. Los resultados obtenidos en esta investigación permitieron identificar estrategias adoptadas por los estudiantes para la autorregulación de su aprendizaje y confirmó la necesidad de diseñar un taller virtual de habilidades de autorregulación de aprendizajes.

Palabras clave: Autorregulación; educación a distancia; rendimiento académico; taller virtual

Virtual workshop for self-regulation studies and academic performance in students of Basic General Education.

Summary

At the beginning of the pandemic, teachers and students were involved in a new modality of study: virtual education. This new reality meant that they were forced, without prior preparation, to stay at home with a distance education model. In this context, the importance of intervening in the self-regulation of learning emerged as an influential factor in this process. The goal was to develop self-regulation skills that influence academic performance throughout the student's educational process. The methodology applied was a projective type and the design corresponds to a non-experimental investigation with a descriptive correlational scope, since the relationship between self-regulation and academic performance in a group of Basic General Education students is established. The results obtained in this research made it possible to identify the strategies adopted by students for the self-regulation of their learning and confirmed the need to design a virtual workshop for the development of self-regulation learning skills.

Keywords: Self-regulation; long distance education; academic performance; virtual workshop.

Introducción

En la actualidad la aplicación de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el contexto de la pandemia es un gran desafío que enfrenta el sistema educativo y por tanto los docentes deben implementar formas de ayudar a los estudiantes a aprender de manera consciente, eficiente y autónoma (Alonso-Tapia y Panadero, 2014, p. 450). Es muy importante entender que el estudiante es el centro del aprendizaje activo y requiere de estrategias para el trabajo colaborativo en conjunto con todos los actores que intervienen en el proceso educativo.

Por tanto, en torno a esta realidad existen investigaciones que han aportado información en el campo de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Educación General Básica Superior. La Unidad Educativa Lev Vygotsky en el año 2019-

2020 presentó un proyecto en el cual se concluyó que la población en estudio tuvo un nivel alto dentro de la autorregulación del aprendizaje en las fases de desempeño y ejecución. También, este estudio mostró un nivel bajo en la fase de preparación y se evidenció que la estrategia que tiene mayor reiteración es la del autocontrol (Saltos y Simbaña, 2020).

Por otro lado, tenemos la propuesta innovadora de acción tutorial para mejorar la autorregulación elaborado por Larrea Ramos Rocío del Carmen, en la ciudad de Quito, en el año 2021, de los cuales sus resultados fueron que los estudiantes involucrados en el estudio conocen y reconocen sus estrategias y capacidades de autorregulación del aprendizaje. Sin embargo, estas capacidades y estrategias deben ser mejoradas (Larrea, 2021).

La Unidad Educativa fiscal “General Luis Alfredo Molina Arroyo” es un centro educativo de Educación Regular y Fiscal, trabaja en modalidad presencial en jornadas matutina y vespertina. Además, dispone del nivel educativo Inicial, Educación Básica y Bachillerato en Ciencias. La institución brinda atención a niños, niñas y adolescentes de Flor de Bastión en la ciudad de Guayaquil. Antes de la pandemia declarada por COVID-19 en el mundo, el centro educativo trabajó en modalidad presencial y a raíz del distanciamiento tuvo que cambiar a modalidad a distancia con una serie de dificultades en la conexión y acceso a las TIC. Los estudiantes tuvieron que adaptarse al modelo educativo virtual propuesto por el Ministerio de Educación sin tener las herramientas y estrategias para trabajar en entornos virtuales. Es a través de este contexto, donde se evidenció la mayor deserción y bajo rendimiento académico, porque los estudiantes comienzan desde octavo grado de educación básica a incluir en sus jornadas de trabajo una nueva metodología de estudio. Los estudiantes ya no interactúan con un solo docente que enseña todas las áreas del conocimiento; a partir de esta etapa los alumnos tienen que interactuar con diferentes docentes que tienen diferentes caracteres, personalidad y estrategias de enseñanza.

Por todo lo descrito anteriormente, en la experiencia como docentes con niños y jóvenes tanto en el área de la pedagogía como en la psicología, se evidenció la importancia del desarrollo de habilidades emocionales que fortalezcan el carácter, la autoestima y la personalidad de los mismos. Goleman (1996) afirma que las habilidades emocionales no sólo nos hacen más humanos, sino que en muchas circunstancias es la base para

el desarrollo y perfeccionamiento de muchas otras habilidades que están relacionadas con la autorregulación como el intelecto y la toma de decisiones de manera consciente. Considerando este enunciado, es evidente la necesidad del despliegue de otras habilidades como lo son la autorregulación y la motivación que ayudarán a los estudiantes a la hora de discernir una nueva elección. Es importante destacar que la autonomía es el eje central para el fortalecimiento de la autorregulación, ya que ella consiste en que el estudiante deberá ir adquiriendo progresivamente actitudes independientes de la tutela del docente.

Por último, a partir del contexto descrito se realizó un diagnóstico de la situación actual orientado al desarrollo de habilidades personales de autorregulación y se diseñó un taller virtual para la autorregulación y rendimiento académico en estudiantes de Educación General Básica del 8° año de la Unidad Educativa Luis Alfredo Molina Arroyo, de la ciudad de Guayaquil en el año lectivo 2021- 2022. Además, se describió las características de las estrategias didácticas utilizadas para el desarrollo de habilidades personales de autorregulación en la educación virtual. También, se explicó la aplicación de las estrategias didácticas para la autorregulación en la educación virtual.

La autorregulación

La autorregulación se la puede definir como el control de pensamientos, acciones, emociones y motivaciones a través de estrategias personales para lograr las metas u objetivos propuestos. Es decir, el estudiante crea los pensamientos, sentimientos y acciones que le permiten alcanzar las metas de aprendizaje que se ha propuesto (Zimmerman, 2001). Según Perry (2002) el aprendizaje autorregulado se relaciona con formas individuales y efectivas de aprendizaje académico donde intervienen procesos de metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica. Por otro lado, González-Pineda et al., (1997) menciona que el aprendizaje se enfoca desde una perspectiva socio cognitiva, lo que lleva al estudiante más allá de un individuo.

En función de estas posturas se estableció tres interacciones a la hora de hablar de autorregulación del aprendizaje:

- a. Estrategias, metacognición e interacción social. Las estrategias según el modelo de fase cíclica

de Zimmerman presentan tres fases: la planificación, la ejecución y la autorreflexión que se definirían como las estrategias para lograr el desarrollo de habilidades de autorregulación. (Zimmerman,1990)

b. La metacognición. Según McCormick, (2003); Pintrich, Wolters y Baxter, (2000); Pozo y Mateos, (2009) la metacognición está integrada de dos aspectos fuertemente relacionados: el conocimiento metacognitivo que incluye el conocimiento de la persona, el conocimiento de la tarea y el conocimiento de las estrategias. Además, la regulación metacognitiva que abarca la planificación, la supervisión y la evaluación.

c. La interacción social. Dentro de la autorregulación del aprendizaje, según Zimmerman, (1990) incluyen a las acciones y decisiones que los estudiantes puedan tomar para lograr mejorar algunos elementos del entorno de aprendizaje como, por ejemplo: el tiempo, el esfuerzo, la búsqueda de ayuda y el aprendizaje horizontal-vertical.

El rendimiento académico

Según Pizarro y Clarck, (1998, como se citó en Gaxiola, Gaxiola y González, 2013, p. 242) el rendimiento académico es la medida de la capacidad de respuesta del estudiante, que se expone de manera estimativa lo que ha aprendido como resultado de un proceso de enseñanza. En este sentido, se puede inferir que el rendimiento escolar puede ser medido de manera cuantitativa y cualitativa.

García y Palacios, (1991) hicieron un análisis comparativo y concluyeron que el proceso de aprendizaje se ve reflejado en el rendimiento escolar. Este rendimiento escolar está ligado a la capacidad y esfuerzo del estudiante en conjunto con los juicios de valoración convirtiéndose en un medio para alcanzar los propósitos asociado a expectativas en función al modelo social vigente. También, Rodríguez y Gallego (1992) definieron al rendimiento académico como “un sistema de interacciones entre factores aptitudinales, familiares, relaciones profesor-alumnos, alumno-compañeros, métodos de enseñanza”

Tipos de rendimiento académico

El social: es el que evidencia la escala alcanzada por el estudiante en relación con el campo demográfico constituido por el número de personas a las que se extiende la acción educativa.

El individual: es aquel que se manifiesta en la obtención de conocimientos, experiencias, hábitos, destrezas, habilidades, actitudes, aspiraciones, exclusivas de cada estudiante, lo que permitirá al profesor tomar decisiones pedagógicas posteriores.

Albán y Calero (2017) reconocen que el rendimiento académico es responsabilidad del estudiante, pero, no puede negarse que también, intervienen otros factores externos a este, como:

- **Las motivaciones:** es importante las dimensiones del valor motivacional en cuanto a las expectativas del estudiante y el aspecto afectivo que rodea al mismo.

- **El rendimiento anterior** esta variable que interviene en el proceso de enseñanza aprendizaje y el nivel alcanzado por el estudiante durante su vida estudiantil continuará siendo el mismo, por lo tanto, si el rendimiento académico que ha tenido el alumno no ha sido el adecuado en un futuro seguirá siendo bajo incluso llevándolo al fracaso escolar.

- **Los hábitos de estudio:** determinarán el desempeño académico de los estudiantes y se reflejan en el rendimiento de los mismos. Es decir, mejores estrategias y mejores hábitos de estudio tienden a obtener un mejor nivel independientemente de las aptitudes de los estudiantes.

- **La percepción de los deberes escolares:** el cumplimiento de las tareas es un factor favorable ya que, el estudiante puede percibir la realización de las mismas como parte de un objetivo alcanzado y por ende provocará la satisfacción personal.

- **La autorregulación:** los estudiantes son conscientes cognitiva y motivacionalmente de lo que hacen, conocen sus capacidades-debilidades, las estrategias, las tareas y de lo que precisan hacer para lograr con éxito sus objetivos.

- **La decisión vocacional:** ayuda al estudiante por motivación a conocer más aspectos sobre lo que le interesa. Por tanto, desarrolla habilidades y en consecuencia se establece metas a alcanzar.

- **El interés de los padres en las tareas educativas:** la presencia de los padres hace que el estudiante tome consciencia de su labor en el ámbito educativo y tendrá un efecto en su rendimiento escolar.

Educación virtual y autorregulación

Existen estudios de varios autores que mencionan que la autorregulación es un mediador potencial en ambientes virtuales de aprendizaje (Winters et al., 2008). Por lo tanto, es pertinente analizar cómo la autorregulación contribuye al rendimiento académico en todas las modalidades de educación a distancia. Azevedo et al., (2004) encontró en sus trabajos de investigación, que los estudiantes que aplicaban actividades de planificación, previsión y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales obtuvieron una mejor comprensión conceptual al realizar las tareas.

Son diversos los autores que coinciden en afirmar que las habilidades para regular el propio aprendizaje en un ambiente de aprendizaje tradicional juegan un rol aún más importante en contextos virtuales.

La educación en ambientes virtuales fortalece la autonomía del estudiante pues, será él quien decida qué estudiar, cómo lo hará y cuándo. Es, por tanto, evidente la necesidad de que el estudiante sea capaz de decidir, monitorear, regular y ajustar sus acciones durante todo el proceso de aprendizaje. Por ello, en estos ambientes virtuales el proceder estratégico y fundamental es el aprendizaje autónomo y autorregulado porque cobran una importancia crucial. En otros términos, ser un alumno exitoso en cursos online requiere estar altamente motivado y ser un estudiante autorregulado (Artino y Stephens, 2009).

Metodología

El proyecto de investigación aplicó una investigación cualitativa que, según Creswell, (1998, citado por Hernández Sampieri et al., 2014) considera que el análisis de datos cualitativos es como una espiral que abarca varias vertientes del mismo fenómeno de estudio. Por tanto, el estudio contempló varias fuentes y temáticas de investigación como la autorregulación, la virtualidad y el rendimiento escolar para definir la problemática y propuesta del fenómeno estudiado. Además, fue una investigación no experimental ya que la muestra fue analizada sin ningún tratamiento previo o intervención; con un alcance descriptivo correlacional, porque se orientó a establecer la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento en la virtualidad. Además, se aplicó un diseño

transversal ya que los datos se recolectaron en un solo momento.

Por otro lado, para la recolección de datos se utilizó como técnica la encuesta con un cuestionario como instrumento el mismo que fue elaborado con la intención de evaluar las habilidades indispensables para el proceso de autorregulación. Este instrumento se elaboró tomando en cuenta el modelo de autorregulación del aprendizaje de Zimmerman (2001) esto debido al énfasis que dicho modelo hace del componente contextual y de sus implicaciones en los procesos de autorregulación del aprendizaje en los EVA (Ambientes Virtuales de Aprendizaje).

En este sentido, se tomó en cuenta cuatro dimensiones: Estrategias Metacognitivas, que incluyeron los indicadores de control y planificación, objetivos y criterios de evaluación, autoevaluación y organización de la información. La dimensión Control e interacción social incluyó los indicadores de contexto, aprendizaje con compañeros y apoyo del docente. La tercera y cuarta dimensión denominada Resultados y Aprendizajes contempló preguntas que pretendían evidenciar si los estudiantes son conscientes de los efectos que tiene la autorregulación del aprendizaje en el rendimiento académico e incluyó los indicadores de control-planificación, criterios de evaluación, aprendizaje con compañeros y apoyo docente.

Cabe señalar que el instrumento fue creado por el investigador y se aplicó la medición de las variables. Además, para determinar el valor de la confiabilidad de los constructos se utilizó el modelo estadístico del coeficiente Alfa de Cronbach el cual obtuvo un puntaje de 0,872 que se considera como nivel de alta fiabilidad siendo 1 el valor máximo de fiabilidad.

Discusión y resultados

En esta investigación se aplicó la encuesta a los estudiantes 8° EGB de la Unidad Educativa General Luis Alfredo Molina Arroyo como respuesta a las variables: autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico. La variable de autorregulación del aprendizaje incluye las dimensiones de estrategias cognitivas y la de control e interacción social. Para la elaboración de las preguntas del cuestionario se incluyó los siguientes indicadores: control y planificación, objetivos y criterios de evaluación, autoevaluación y organización de la información, contexto, aprendizaje con compañeros y

apoyo del docente. En respuesta a la dimensión de estrategia metacognitivas, se evidenció que el 50% de los estudiantes aplican estas estrategias y un 35% todavía falta por desarrollarlas; en cambio en la segunda dimensión: control e interacción social, el 50 % de estudiantes aplica estas estrategias y el 40 % de los estudiantes no lo hace.

Por otro lado, la variable de rendimiento académico que incluye las dimensiones de resultados y aprendizajes consideró los siguientes indicadores para la elaboración de las preguntas del cuestionario: control y planificación, criterios de evaluación, aprendizaje con compañeros y apoyo docente. En respuesta a la dimensión de resultados el 50% de los estudiantes conocen las estrategias que mejoran su rendimiento académico y el 20% las desconoce. Por otra parte, la dimensión de aprendizaje evidencia que el 50 % de los estudiantes manifiestan que es importante la interacción entre compañeros y docentes para la adquisición de aprendizajes y el 45 % desconoce la necesidad de esta interrelación.

Además, este mismo instrumento se adaptó y se lo aplicó a los docentes quienes supieron indicar: en la dimensión de estrategias metacognitivas solo alrededor del 35 % de los estudiantes conocen los criterios de evaluación con los que se van a evaluar sus tareas y/o actividades y el 33% y el 60 % de los estudiantes saben cómo realizar gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar la materia de estudio. Por otro lado, los docentes mencionan que el 50% de los estudiantes conocen sus puntos fuertes y sus puntos débiles al enfrentarse a los aprendizajes de las materias.

En la dimensión de interacción social los resultados de los docentes mencionan que el 66% casi nunca interactúan entre ellos en el aula virtual. Por otro lado, alrededor del 66% de los estudiantes solicitan información adicional sobre la naturaleza exacta de pruebas, lecciones, o actividades.

Teniendo en cuenta la variable del rendimiento académico los docentes piensan que solo el 50% de los estudiantes conocen sus responsabilidades acerca de cuán bien han realizado una tarea, lección o actividad antes de haber recibido la calificación. Así mismo, los docentes piensan que solo el 50 % de los estudiantes cuentan con un grupo de estudios de compañeros de clase para apoyarse en las actividades a realizar.

A partir del análisis de los datos que se obtuvo de la aplicación de los instrumentos con estudiantes y docentes

se determina la necesidad de crear un taller virtual de autorregulación de aprendizajes para acompañar a los estudiantes en el fortalecimiento de estrategias que mejoren su rendimiento académico.

Propuesta virtual de autorregulación de aprendizajes

La propuesta que nació de esta investigación tiene como objetivo fortalecer el desarrollo de habilidades de autorregulación del aprendizaje a distancia por medio de un taller virtual. La creación del taller contempla al aprendizaje como un proceso de formación creativo en el cual el estudiante identifica sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que le ayuden a enfrentar las múltiples variables que conllevan el aprender a distancia y el rendimiento académico.

Esta planificación virtual contempla el objetivo de motivar a las autoridades a fortalecer el desarrollo de habilidades de autorregulación del aprendizaje a distancia por medio de un taller que se pueda impartir en la Unidad Educativa Fiscal “General Luis Alfredo Molina Arroyo”. También, el propósito es concientizar a los docentes a capacitarse para apoyar al desarrollo de habilidades de autorregulación del aprendizaje a distancia dentro de su cátedra. Por último, impulsar a los estudiantes del 8° año de EGB a desarrollar habilidades de autorregulación del aprendizaje a distancia.

Metodología PACIE

La propuesta está justificada a través de la metodología PACIE que es un modelo constructivista que presenta cinco etapas: presencia, alcance, capacitación, interacción y e-learning (Arenas Arredondo, 2020).

Presencia

El objetivo principal de esta fase es implementar una imagen corporativa del entorno virtual de aprendizaje que cautive a los estudiantes por su interactividad y diseño (Fierro, 2015). Por tanto, se requerirá despertar la curiosidad, interés y necesidad en los estudiantes para que ingresen al entorno virtual de aprendizaje con el interés de encontrar contenidos dentro del aula virtual.

Alcance

En esta etapa el docente debe fijar objetivos claros sobre lo que van a realizar los estudiantes. Es recomendable el uso de estándares, marcas y destrezas (Arenas, 2020).

- Estándar: Los estudiantes comprenderán la importancia de usar diferentes estrategias para resolver diferentes problemas sociales, económicos, ambientales y culturales; comunicarnos bien y actuar de forma independiente.

- Marca: Los estudiantes utilizan los conocimientos adquiridos y exponen sus prácticas y experiencias ya sea en actividades síncronas o asíncronas.

- Destreza: El estudiante monitorea en forma consciente sus actividades cognitivas, los elementos utilizados en dichas actividades y los resultados obtenidos a través de las habilidades de análisis y de evaluación. Además, cuestiona, valida y corrige resultados.

Capacitación

La capacitación promueve la autorregulación, el autoaprendizaje y motivación de los estudiantes con el objetivo de estimular el uso de los recursos y herramientas virtuales que les permitan lograr el conocimiento propuesto con el acompañamiento del docente. Esta fase tiene cinco elementos donde el docente-tutor actúa como diseñador y facilitador de estos procesos (Arenas, 2020): investigar, planificar, crear, evaluar y fomentar la autonomía.

Interacción

En esta etapa se llevan a cabo procesos de interacción adecuados a las aulas virtuales. Según el Modelo PACIE, se conforman por una estructura denominada Bloques: bloque PACIE o cero, bloque académico y bloque de cierre.

E-learning

En esta última etapa del modelo PACIE el docente utilizará la tecnología para generar interacción y conocimiento aplicando estrategias de aprendizaje. En esta fase en el contexto analizado se aplicarán las actividades y herramientas virtuales para la adquisición de los conocimientos.

Conclusiones

Considerar el diseño de una propuesta de taller virtual para los estudiantes de 8° años de EGB favorece el desarrollo de habilidades de autorregulación del aprendizaje, no solo en un ambiente virtual, ya que de una u otra forma los estudiantes tienen actividades síncronas y asíncronas a lo largo del proceso educativo. En relación al primer objetivo específico de diagnosticar la situación actual referida al campo de acción orientado al desarrollo de habilidades personales de autorregulación en la educación virtual para favorecer el rendimiento académico en estudiantes de 8° año de EGB se evidencia que:

La dimensión de estrategias metacognitivas un alto número de estudiantes tienen conocimientos y aplican las técnicas de control y planificación, conocen los objetivos y criterios de evaluación de los contenidos, se someten a procesos de autoevaluación y organizan la información. Por otro lado, la dimensión de control e interacción social y el análisis de los datos recopilados muestran que solo un poco más de la mitad de los estudiantes ha desarrollado habilidades de autorregulación en lo que al aprendizaje con compañeros se refiere. Es decir, se necesita trabajar en esta área, previo análisis situacional del porqué de este resultado. Además, la interacción entre estudiante y docente muestra que igualmente solo un poco más de la mitad de los estudiantes reconoce la importancia de esta relación para un rendimiento académico exitoso. Por lo tanto, se requiere trabajar con los docentes dentro de este proceso de diseño y aplicación del taller de desarrollo de habilidades de autorregulación.

En relación al segundo objetivo específico se logró revisar la bibliografía necesaria para una mejor comprensión sobre los procesos de autorregulación del aprendizaje y su influencia en rendimiento académico logrando así, desarrollar un instrumento de recolección de datos y el diseño de un taller de autorregulación del aprendizaje para fortalecer el rendimiento académico en educación a distancia.

Finalmente, el diseño del taller virtual de desarrollo de habilidades de autorregulación para fortalecer el rendimiento académico se realizó en la plataforma virtual de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en el marco de la presentación de un proyecto de investigación. Es importante mencionar que la creación de este taller virtual puede ser adaptado a cualquier entorno virtual de aprendizaje (EVA) y aplicar los recursos

didácticos tecnológicos y metodológicos. Además, implementar herramientas que permitan desarrollar las habilidades de autorregulación del aprendizaje y generar en los estudiantes destrezas que le permitan mantener un rendimiento académico como sinónimo de éxito académico a lo largo de su vida de estudios.

Recomendaciones

Los resultados obtenidos en la dimensión de control e interacción social fueron de gran importancia ya que, tanto docentes como estudiantes perciben esta dimensión como un factor que afecta directa o indirectamente en el aprendizaje autorregulado. Por lo tanto, es recomendable promover la interacción entre los actores que participan en el proceso educativo para apoyar el rendimiento académico gracias al aprendizaje autorregulado. A partir de lo anterior, el taller virtual debe ser dirigido a estudiante con la previa preparación de los docentes para que sean los facilitadores durante este taller.

El desarrollo de las TIC contribuye de forma oportuna a la aplicación de este taller virtual y permite a los docentes y estudiantes utilizar diversos dispositivos y plataformas para interactuar y generar una transferencia de los conocimientos durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Para ello, es necesario hacer una invitación a las autoridades que dirigen instituciones educativas a facilitar los recursos necesarios como: tecnológicos, financieros y humanos para capacitar a los docentes y desarrollar talleres de formación continua.

Finalmente, las habilidades de autorregulación que los estudiantes conocen y aplican de manera inconsciente ha contribuido al aprovechamiento de los conocimientos adquiridos. Por esta razón, la propuesta descrita en este trabajo acompañará y ayudará a los estudiantes a identificar lo que no ve por sí mismo, a conceptualizar y a aplicar las interacciones del aprendizaje autorregulado de manera consciente. A manera de metáfora podemos decir que si un niño tiene un lápiz en la mano inconscientemente sabrá la información básica de su uso, pero si él supiera la historia que se refleja de este lápiz y las maravillas que se pueden hacer con él, como obras de arte, escribir libros, diseñar casas, barcos, aviones, etc.; seguramente despertaría más su curiosidad. Por ello, este taller lo que pretende es llevar a los estudiantes más allá de los límites que sus ojos o

experiencias puedan percibir para desarrollar sus habilidades de autorregulación del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Albán, J., y Calero. (2017). El rendimiento académico: Aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/download/498/532/0>
- Alonso-Tapia, J., & Panadero, E. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. doi: 10.6018/analesps.30.2.167221
- Arenas Arredondo, A. (2020). PACIE: Un Modelo Instruccional para la Innovación Educativa. *Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, 1-7.
- Artino Jr., A. R., & Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *The Internet and Higher Education*, 12(3-4), 146-151.
- Avilés Triviño, M. M., (2022). *Trabajo de Titulación como requisito previo para la obtención del título de Magister en Gestión del Aprendizaje Mediado por TIC*. (Master's thesis, PUCE-Quito).
- Azevedo, R. (2004). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning. *The role of self-regulated learning Educational Psychologist*.
- Berridi Ramírez, R., & Martínez Guerrero, J. I. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 39(156), 89-102.
- Chiecher, A. C. (2012). Aprendizaje autorregulado en contextos online. Estudio comparativo con grupos de alumnos de grado y posgrado. *Córdoba, Argentina: Revista Cognición*.
- Fierro, Aracely. 2015. Estudio de la metodología PACIE en las aulas virtuales para la enseñanza-aprendizaje de la asignatura emprendimiento y gestión en los segundos años de bachillerato general unificado en la Unidad Educativa Alberto Enríquez. Facultad de Educación Ciencia y Tecnología, Universidad

Técnica del Norte.<http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/4980/1/05%20FECYT%202553%20TRABAJO%20DE%20GRADO.pdf>

- García, O. y Palacios, R. (1991). Factores condicionantes del aprendizaje en Lógica Matemática. Tesis para optar el Grado de Magister. Universidad San Martín de Porres. Lima. Perú.
- Gaxiola Romero, J. C., Gaxiola Villa, E. y González Lugo, S. (2013). Autorregulación, resiliencia y metas educativas: variables protectoras del rendimiento académico en bachilleres. *Revista colombiana de Psicología*, 22(2), 241-252. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4703121>
- Goleman, D. (1996). La inteligencia. *Buenos Aires-Argentina*.
- González Pineda J. A., Núñez J. C., González Pumariiega S., y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. Phicothema.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill. https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Larrea Ramos, M.C. (2021). *Propuesta innovadora de acción tutorial para mejorar la autorregulación* (Master's thesis, PUCE-Quito).
- McCormick, C. B. (2003). Metacognition and learning. *Handbook of psychology*, 7, 79-102.
- Obando, C. J. A., & Mieles, C. J. L. C. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 213-220.
- Perry, N. E. (2002), Introduction: Using qualitative methods to enrich understanding of self-regulated learning, *Educational Psychologist*.
- Pintrich, P. R., Wolters, C. A., & Baxter, G. P. (2000). 2. assessing metacognition and self-regulated learning.
- Pozo, J. I., & Mateos, M. (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. *Aprender a aprender: hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje*, 54-69.

- Saltos Alcocer, M. E., & Simbaña Sotomayor, M. C. (2020). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación general básica superior y bachillerato general unificado de la Unidad Educativa Lev Vygotsky durante el año lectivo 2019–2020 (Bachelor's thesis, Quito: UCE).
- Winters, Fielding, Jeffrey Greene y Claudine Costich (2008), "Self-Regulation of Learning within Computer-Bases Learning Environments: A critical analysis", *Journal Psychology Review*, vol. 20, núm. 4, pp. 429-444.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*.

Instagram y el activismo digital indígena para educar en la promoción de la cultura quechua en Chile

Autoras:

Jeannette Fabiola Pacheco Campos
Universidad de Santiago, Chile
pachecojeannette13@gmail.com,
jeannette.pacheco@usach.cl
Águeda Delgado Ponce
Universidad de Huelva, España
aguedadelgadoponce@gmail.com,
agueda.delgado@dfesp.uhu.es

Línea temática: Educación, transformación y desafíos

Resumen

Los ancestrales conocimientos de los pueblos indígenas, que antes se encontraban exclusivamente en las comunidades, hoy en día muchos de ellos, están a un clic de distancia. El acceso a internet y a los aparatos tecnológicos permite que las personas se sumerjan en las redes sociales, dando a conocer sus vidas, problemáticas, saberes ancestrales y cosmovisiones. Una de estas redes es Instagram, la cual permite compartir información en forma de videos e imágenes, tanto para los indígenas como para los que no lo son. La investigación que se presenta busca conocer el impacto que la cuenta @sabiduriandina está teniendo en la promoción de la cultura quechua en Chile, analizando su proceso en la construcción del conocimiento y evaluando el impacto de sus contenidos. La investigación inicia con la revisión de las culturas indígenas en Chile, principalmente la cultura quechua, para luego adentrarse en la educación informal hasta llegar al activismo digital. Finalmente, a través de la autoetnografía digital, analizar el impacto del activismo digital indígena con la cuenta @sabiduriandina.

Palabras clave: Instagram, educación, quechua, activismo digital.

Abstract

The ancestral knowledge of indigenous peoples, which were previously found exclusively in the communities, today many of them, are just a click away. Access to the internet and technological devices allows people to immerse themselves in social networks, revealing their lives, problems, ancestral knowledge and worldviews. One of these networks is Instagram, which allows the sharing of information in the form of videos and images, both for indigenous people and for those who are not. The research that is presented seeks to know the impact that the account @sabiduriandina is having in the promotion of quechua culture in Chile, analyzing its process in the construction of knowledge and evaluating the impact of its contents. The research begins with the review of indigenous cultures in Chile, mainly the quechua culture, to then delve into informal education until it reaches digital activism. Finally, through digital autoethnography, analyze the impact of indigenous digital activism with the @sabiduriandina account.

Key words: Instagram, education, quechua, digital activism.

Introducción

La lengua quechua en Chile es considerada una de las 4 lenguas vivas y en estado de revitalización en la mayoría de las regiones con mayor población que se reconoce como perteneciente a esta cultura. Sin embargo, y con el paso de los años, un alto porcentaje ha migrado a las ciudades y ya no posee cercanía con la transmisión cultural comunitaria. De ahí la importancia de buscar otros medios para acercar la cultura a las personas indígenas y no indígenas, como una manera de preservar los conocimientos ancestrales y educar, de manera informal, a la población general. Uno de estos medios, son las redes sociales como Instagram, la cual permite a través de recursos narrativos digitales la promoción de la cultura quechua a través de la cuenta @sabiduriandina. La autora, realizó un trabajo autoetnográfico para conocer el impacto de la cuenta en los seguidores y así potenciar el alcance que esta posee con el fin de llegar a más personas y potenciar el trabajo realizado.

Desarrollo

Cultura quechua

La cultura quechua, llegó a Chile primero con los Chinchas y posteriormente en el s. con el Tawantin Suyu, dejando un legado cultural y lingüístico, desde Arica hasta el Maule (Museo Chileno de Arte Precolombino, 2009). A la llegada de los españoles a estos territorios, y viendo que el quechua era lengua vehicular, ya que era usada en todos los lugares por donde el Tawantin Suyu se había expandido, la iglesia la usó para insertar el catolicismo (Memoria Chilena, 2021). La población indígena sufrió cambios a nivel cultural, social, espiritual y lingüístico, iniciando un proceso sincrético, ya que las lenguas se comenzaron a mezclar, al igual de las costumbres y las formas de ver la vida (Memoria Chilena, 2021b).

Posterior a la Guerra del Pacífico (1879-1883), inicia el proceso de chilenización. Se anexan territorios, que pertenecían a Perú y Bolivia, al nuevo Chile. Esto no solo implicaba terrenos, sino que también personas que los habitaban, muchos de ellos indígenas. El cambio involucró la creación de escuelas e iglesias, que sirvieron para adoctrinar a la población del sector, pero en el caso indígena, se sumó la prohibición del uso de las lenguas nativas y la continuidad de sus costumbres ancestrales. Lo anterior significó un deterioro en el traspaso generacional de la lengua y cultura quechua, ya que no querían seguir enseñándola a sus descendientes por miedo al rechazo o al castigo que significaba hablarla en público, viéndose la lengua opacada socialmente (González, 2015), en algunos lugares se le llegaba a repudiar por considerarla retrógrada, prohibiéndola en las escuelas y en las relaciones sociales (Lara, 1980).

Actualmente, en Chile se reconocen 10 pueblos originarios: aymara, colla, diaguita, chango, mapuche, rapa nui, yagán, kaweskar, licanantay y quechua. En el último Censo del 2017, el 12,8% del total de la población, se reconoció como indígena. De ese total, el 1,55% representó al pueblo quechua. Ellos están repartidos por todo Chile, pero según el Censo mencionado, en 3 regiones es donde se concentra la mayor representatividad: la primera es Antofagasta con 10.446, la segunda es la Metropolitana con 8.366 y la tercera es Tarapacá con 7.580 personas (INE, 2017).

Educación informal

Los primeros conocimientos que adquieren los seres humanos se gestan en el entorno familiar, comunitario y social en el que se desenvuelven. A medida que se crece, y se ingresa a la escuela, estos saberes se van moldeando con la cultura en la que se está inserto. Sin embargo, los aprendizajes informales siguen estando presentes en todos los ámbitos de la vida, y el acceso que proporciona internet, amplía las posibilidades de acercarse a diferentes culturas y por ende a sus conocimientos. Muchas personas acceden, a través de redes sociales como Facebook e Instagram, a relacionarse con gente de todo el mundo, vinculándose a temas de educación, comunicaciones o simplemente con el juego (Espinell-Rubio et al., 2021). La rapidez que otorga la tecnología e internet lleva a que “la información que no me interesa la borro en un instante. En cambio, los contenidos que me gustan puedo ampliarlos con los dedos” (Han, 2021, 34). Es así como muchas personas ejercen el rol de prosumidores, o sea de productores y consumidores de contenido, llegando a tener una participación del resultado final (Toffler, 1980). Si a esto le agregamos aquellos que producen a través de la web, y luego lo comparten (de-Casas-Moreno et al., 2018), estamos ante un escenario en donde, el conocimiento que antes estaba en una biblioteca, ahora la tenemos a un clic de distancia (Scolari, 2017).

Activismo digital

El activismo está presente hace siglos y se caracteriza por buscar la creación de contenidos fuera del poder hegemónico, con autonomía creativa y discursiva (Padovani & Nesteriuk, 2022), generando espacios para las narraciones personales (Tortajada et al., 2019). Los activistas han encontrado en las redes sociales un medio para difundir diferentes conocimientos, generando un impacto social que se masifica rápidamente y a bajo costo (Arenaldi, 2020). Algunos de los aspectos con los cuales se miden estos alcances, por ejemplo, en Instagram, son: la cantidad de *likes*, lo que comentan los usuarios y cuántas veces ellos comparten una publicación (Bonilla-Del-Río et al., 2021). El uso del hashtag ayuda a masificar los contenidos compartidos y al mismo tiempo, al ser usados por otros, permite encontrar información que tiene este etiquetado. Evidentemente, en

una red social como Instagram, en que la narración digital es tan importante, el éxito del mensaje que se quiere compartir debe estar acompañado de imágenes y/o videos que posibilitan reforzar el contenido (de-Casas-Moreno, 2018), para que pueda impactar en el público para el cual fue creado y así tener la repercusión que se busca.

Para Llanes (2016), en América Latina, los contenidos activistas van ligados a la reivindicación cultural de procesos políticos que se enlazan a procesos étnicos, propios de cada pueblo, en los cuales hay una revaloración por sus conocimientos ancestrales, las lenguas y las cosmovisiones asociadas. El autor también resalta que los contenidos que se comparten en lenguas originarias tienen un gran potencial y posibilidades de tener éxito en las redes sociales, llevando a relevar la cultura y revitalizando la lengua indígena.

Planteamiento del problema

Los grupos indígenas que migran a las ciudades en Chile representan al 80,51%, mientras que el 19,49% vive en sectores urbanos (INE, 2017). El grupo más grande vive en la región Metropolitana, en la ciudad de Santiago, con el 31,80% de población total. Ante esta migración, también aumenta el acceso a tecnologías y con ello al uso de redes sociales, tejiendo un nuevo entramado de relaciones sociales (Jaramillo et al., 2020), permitiendo que el activismo digital se instale desde lo indígena (Llanes, 2016).

El objetivo de esta investigación fue conocer el impacto de cuentas de Instagram en la promoción de la cultura quechua en Chile. Para ello se analizó el proceso de construcción del conocimiento en la cuenta @sabiduriandina, para luego evaluar dicho impacto.

Metodología

La metodología utilizada es cualitativa con enfoque autoetnográfico de la cuenta de Instagram @sabiduriandina. Se seleccionó la autoetnografía por ser, al mismo tiempo, parte de un proceso y un producto (Ellis et al., 2015) y por incorporar referencias etnográficas y la biografía de quien la realiza (Guerrero, 2014).

Resultados

Se realizó el proceso autoetnográfico con la cuenta @sabiduriandina, ya que la autora es su administradora y está conectada por su origen quechua. Es hija de padre hablante nativo y convivió en el pueblo de filiación, Madrigal, desde los 4 años. Está ligada a la enseñanza de la lengua y cultura quechua, por lo cual reconocía la necesidad de promover la cultura y dar a conocer, cómo se encuentra presente en la base cultural chilena, a través de un medio masivo como Instagram. El cual permite compartir diversos contenidos a través de la enseñanza informal, llegando a un público masivo.

La investigación se realizó como un estudio de caso intrínseco, con una encuesta de inicio y salida mediante Formulario Google. La encuesta de inicio se subió a la cuenta @sabiduriandina durante 1 semana y se construyó eligiendo 14 post que tuvieran correlación de tiempo, que no estuviesen repetidos ni pagados. Se estructuró en base a 5 dimensiones, con 3 preguntas cada una: Topónimos, palabras usuales, ceremonias, charlas y eventos, reel. Se evaluó con escala Likert y el cuestionario pasó por el juicio de 4 expertos. Se tomaron sus observaciones, se generaron los cambios y luego se compartió con los seguidores. Se recibieron 34 respuestas. Posterior a esto, y con las respuestas se realizaron cambios en las publicaciones, la cuales apuntaban a mejorar la estética y aumentar el contenido, principalmente.

Las 14 publicaciones usadas inicialmente, habían alcanzado: 897 me gusta, 36 comentarios, 215 compartidos y 52 seguidores nuevos. Posterior a los cambios, se subió contenido por 14 días con 1 publicación diaria. Estas alcanzaron: 2.051 Me gusta, 97 comentarios, 739 compartidos y 350 nuevos seguidores. Se subió nuevamente un Formulario de Google, con las mismas dimensiones, pero incorporando los últimos posts, fue respondido por 18 personas. El Alfa de Cronbach fue de 0,77 lo que llevó a considerar que las variables analizadas tuvieron una buena consistencia interna y los valores fiables.

Conclusión

El haber trabajado con la autoetnografía permitió a la autora descubrir, desde el interior de la cuenta, las dificultades que presentaba, pero simultáneamente, la riqueza que poseía y las posibilidades de trabajarlas. De esta manera, se generó

la oportunidad de mirarse con ojos de activista digital, en el contexto indígena chileno. Algunas de las sugerencias que hacían los seguidores de la cuenta, iban por el aumento en la cantidad de publicaciones diarias, sin embargo, el análisis llevó a concluir que la cultura indígena, en este caso quechua, posee tiempos diferentes y saberes específicos que deben ser tomados en cuenta al momento de construir el conocimiento que se compartirá. En segundo lugar, conocer el impacto de los contenidos, dio lugar a saber que los seguidores encontraban un espacio en donde exponer sus propios saberes respecto al contenido que se compartía, generándose una reciprocidad digital, principio elemental de la cosmovisión andino quechua.

Referencias bibliográficas

- Arenaldi, S. (2020). Las Redes Sociales como nuevo espacio público: su impacto y efecto en la sociedad actual [tesis de doctorado, Universidad Andrés Bello]. Repositorio Universidad Andrés Bello. <https://bit.ly/3uHdGT6>
- Bonilla-Del-Río, M., & Soares, I. (2021). Visibilidad y concienciación en el Día del Síndrome de Down: Movimientos en redes sociales hacia la inclusión. En Cruz M., Sánchez-López, I., & Jaramillo-Dent, D. (coords). *Inclusión y activismo digital: Participación ciudadana y empoderamiento desde la diversidad* (pp. 29-53). Dykinson. <https://bit.ly/3HUgvID>
- De Casas Moreno, P., Tejedor-Calvo, S., & Romero-Rodríguez, L. M. (2018). Micronarrativas en Instagram: Análisis del storytelling autobiográfico y de la proyección de identidades de los universitarios del ámbito de la comunicación. *Revista Prisma Social*, (20), 40–57. <https://bit.ly/3NsHlIX>
- Ellis, C., Adams, T., & Bochner, A. (2015). Autoetnografía: Un panorama. *Astrolabio*, (14), 249–273. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n14.11626>
- Espinel-Rubio G., Hernández-Suárez C., & Prada-Núñez R. (2021). Usos y gratificaciones de las redes sociales en adolescentes de educación secundaria y media: de lo

entretenido a lo educativo. Encuentros, 19(1), 137-156. Universidad Autónoma del Caribe. <https://doi.org/10.15665/encuen.v19i01.2552>

González, M. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. *Revista colombiana de educación*, 69. 75-95, <https://bit.ly/3xTj8ph>

Guerrero, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (3). 237-242. <https://bit.ly/39CA2An>

Han, B. (2021). No-Cosas. Quiebras del mundo de hoy. Taurus.

Instituto Nacional de Estadísticas. (2017). Memoria del Censo 2017. <https://bit.ly/3N1vPUG>

Jaramillo-Dent, D., Vizcaíno-Verdú, A. De-Casas-Moreno, P., & Baldallo-González, C. (2020). Instagramming. Temas, tópicos y tendencia. Octaedro.

Lara, J. (1980). *La literatura de los quechuas. Ensayo y Antología*. Editorial Juventud.

Llanes, G. (2016). *Apropiarse de las redes para fortalecer la palabra: Una introducción al activismo digital de lenguas indígenas en América Latina*. Global Voices. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35929.62569>

Memoria Chilena. (Ed.) (2021b). La religiosidad andina. Tradiciones y huacas milenarias.

Biblioteca Nacional de Chile. <https://bit.ly/38P9ThG>

Museo Chileno de Arte Precolombino (2009). Chile bajo el Imperio de los Incas. Exposición 2009-2010.

Padovani, G., & Nesteriuk, S. (2022). Activismo

transmedia: estrategias (d)e involucramiento en las multiplataformas. Utadeo. <https://doi.org/10.21789/9789587253184>

Scolari, C. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. <https://bit.ly/3ymW2sP>

Toffler, A. (1980). La tercera ola. Plaza & Janes, S.A. Editores. <https://bit.ly/3yiTUIM>

Tortajada, I., Caballero-Gálvez, A., & Willem, C. (2019). Contrapúblicos en YouTube: El caso del colectivotrans. *El Profesional de la Información*, 28(6). <https://doi.org/10.3145/epi.2019.nov.22>

Jesús, modelo siempre vigente de innovación educativa

Autor: José Guerra Carrasco

Resumen

Piaget, Ausubel, Vygotsky, Bandura, Bruner, se caracterizan en la literatura educativa por ser paradigmas como pedagogos. Cada uno de ellos ha dado un valioso aporte para la comprensión y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las Ciencias de la Educación del siglo XXI, en su enfoque constructivista, sostienen eslóganes como “aprender a aprender”, “formación integral” o “educación personalizada o tutorial”. Hacen hincapié en la transmisión de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que permitan al educando aprender a ser, a hacer y a pensar. También resaltan la importancia de adquirir un pensamiento crítico en el manejo de la información, de ser capaces de trabajar en equipo y en forma responsable para el bien común. ¿Cómo hacer para que las estrategias didácticas motiven al educando, partiendo de su saber previo para lograr un aprendizaje significativo? El presente artículo trae a colación el aporte de Jesús de Nazaret a esta discusión, a partir de una constatación: su modelo educativo permea toda innovación educativa.

Palabras clave: Jesús, Pedagogía, Estudiantes/discípulos, Innovación Educativa

Abstract

Piaget, Ausubel, Vygotsky, Bandura, Bruner, are characterized in the educational literature as paradigms as pedagogues. Each of them has made a valuable contribution to the understanding and development of the teaching-learning process. The Educational Sciences of the 21st century, in their constructivist approach, sustain slogans such as “learning to learn”, “integral formation” or “personalized or tutorial education”. They emphasize the transmission of conceptual, procedural and attitudinal contents that allow the learner to learn to be, to do and to think. They also emphasize the importance of acquiring critical thinking in the handling of

information, of being able to work in teams and in a responsible manner for the common good. How can didactic strategies motivate learners, based on their previous knowledge, to achieve meaningful learning? This article brings up the contribution of Jesus of Nazareth to this discussion, based on one observation: his educational model permeates all educational innovation.

Key words: Jesus, Pedagogy, Students/Disciples, Educational Innovation.

Consideraciones previas

La concepción que se tiene actualmente de un maestro es la de alguien que enseña en una escuela, con alumnos que acuden a ella con la intención de seguir el sistema educativo establecido por dicha institución. Como comenta Perkins, Jesús no estableció una escuela con filosofía propia para una particular interpretación de la Ley; por el contrario, sus discípulos aprendían observando lo que él hacía y decía.

Todos los evangelistas colocan la actividad pedagógica de Jesús desde el inicio de su ministerio. Marcos dice: Entraron en Cafarnaúm, y el sábado entró Jesús en la sinagoga y comenzó a enseñar (Mc 1,21). De igual manera, los evangelistas finalizan sus relatos con una exhortación de Jesús comisionando a sus discípulos a predicar y a enseñar el mensaje recibido. Vayan y hagan discípulos a todas las naciones... y enséñenles...” (Mt 28,19-20a). Enseñar fue, por lo tanto, fundamental de su misión.

¿Cómo podemos saber si las palabras que le atribuyen a Jesús, las dijo realmente? Casi sin excepción los estudiosos de la Escritura consideran que los Evangelios (salvo unos pocos textos) no recogen literalmente las palabras de Jesús. Algunos discursos atribuidos a Él, especialmente en el IV Evangelio, reflejan la práctica litúrgica y catequética de la comunidad post pascual, y tienen un carácter homilético. En definitiva, lo que importa es que la Escritura es palabra inspirada de Dios. Aunque no tengamos las palabras de Jesús (*ipsissima verba*), podemos estar seguros de oír su “voz” (*ipsissima vox*). La enseñanza sigue siendo suya, aunque el lenguaje en que se expresa refleje la individualidad y creatividad de los evangelistas y las comunidades.

Los maestros de Jesús

Los primeros maestros de Jesús fueron, por supuesto, sus padres, bajo cuya amorosa guía crecía en sabiduría, en estatura y en gracia delante de Dios y de los hombres (Lc 2,52). Era costumbre por aquellos tiempos, que la madre instruyera a sus hijos en los rudimentos de la buena conducta. A medida que iban creciendo, la madre introducía a las hijas en sus futuros deberes como mujeres y como madres, y el cabeza de familia se hacía cargo de los hijos varones introduciéndolos en los temas religiosos y enseñándoles un oficio o cualquier ocupación útil.

Seguramente en la mesa aprendió también Jesús, de María y de José, la importancia de la hospitalidad, que había de ofrecerse como un deber sagrado, con gozo y sin discriminación, a los hambrientos y a los itinerantes. El estudio del ministerio de Jesús en los Evangelios revela con qué frecuencia solía acompañar su enseñanza, con ejemplos tomados de la vida doméstica, de la que debió ser un fino observador.

En ese entonces, las sinagogas solían tener una escuela anexa, que se ocupaba de la educación de los varones; no es improbable por eso que Jesús completara lo aprendido en su casa durante los primeros años de su formación, con la instrucción recibida en la sinagoga local de Nazaret. Los niños, hasta los once años, estudiaban la Torá, los profetas y la tradición escrita en la bet sefer (casa de lectura). Luego seguían su formación en la bet talmud (casa de aprendizaje), estudiando las leyes orales fariseas.

Jesús fue ciertamente un alumno receptivo, a juzgar por la impresión que causó a los maestros del Templo durante la visita que hizo a Jerusalén siendo niño (Lc 2,46-47) y por la frecuencia con que cita o alude a las Escrituras judías más tarde en su propio magisterio. Los niños de esa época también tenían oportunidad para el aprendizaje informal. Viviendo en un medio rural, no sorprende que Jesús estuviera familiarizado con el arado del campo (Lc 9,62; 17,7), la siembra del grano (Mt 13,4), la siega y el aventamiento (Jn 4,35-38) y el almacenaje en graneros (Mt 13,30; Lc 12,16-18).

Acaso siendo niño, oía a los campesinos hablar del valor del suelo y su rendimiento (Mt 13,3-8), de los caprichos del tiempo (Mt 16, 2-3), de la mejor manera de actuar con la cizaña (Mt 13,30) y de podar la viña para mejorar la producción (Jn 15,2). Además de las actividades agrícolas, Jesús debió conocer, por su propia experiencia como carpintero, algo del mundo de la construcción (Mt 7,24-27), así como otras operaciones

laborales: la contratación de trabajadores y el pago de salarios (Mt 20,1-15), el despido de los empleados (Lc 16,1-2), la actividad bancaria (Mt 45,27), el cobro de deudas (Mt 18, 25-35) y la operación de compra-venta (Lc 14,18-19).

A medida que crecía en sabiduría y estatura, Jesús aprendía con los demás y observándolos. Su enseñanza muestra que era también consciente de los problemas de la familia y la situación del marginado. Poseía un saber en materias relacionadas con las leyes y el gobierno por encima del conocimiento medio de una persona profana en la materia (Mt 18,15-18, por ejemplo).

Sería insuficiente quedarse en instancias humanas que contribuyeron al conocimiento de Jesús. Hacer esto sería desconocer la sabiduría que Dios sólo puede otorgar y que vivifica e ilumina a quien se acerca con temor al misterio de Dios (Cf. 1Cor 2,10-13). Jesús haría suya, sin duda, en comunión con su Padre, la oración del salmista: *Tú eres la verdad en el centro del alma, y en el centro del corazón me enseñas la sabiduría* (Sal 51,8; 37,40; 49,3). Hay en el IV Evangelio muchos dichos atribuidos a Jesús en los que parece señalarse la inspiración divina que subyace en su enseñanza: *Les he dado a conocer todas las cosas que he oído de mi Padre* (Jn 15,15); *No he hablado por mi propia cuenta; el Padre que me ha enviado me ha ordenado lo que tengo que decir y enseñar* (Jn 12,49-50).

La trayectoria educativa de Jesús en los días de su juventud, parte de la meditación de la Palabra y de sus vivencias personales. Así va gestando silenciosamente en su corazón firmes intuiciones, elevados ideales, un esquema básico de ideas y, probablemente esboza un proyecto educador para realizarlo a través del tiempo.

Jesús y los maestros de su época

La existencia de maestros en el pueblo judío era cosa corriente, los cuales tenían sus discípulos. El aspirante a discípulo se acogía a un maestro espiritual a fin de aprender su enseñanza, seguirlo e imitarlo hasta ser fotocopia de él. Los maestros eran personas importantes y en sus escuelas había autoridad, eran los que sabían, los que imponían; los alumnos eran meros copiadore; no dejaban lugar a la originalidad, a la creatividad, a la libertad; el discípulo era como un esclavo, como un preso de su rabí.

Por este motivo, fue tan novedosa la escuela de Jesús. Su

método de elegir y formar a sus discípulos se apartaba entonces del modelo judío. Él, en cambio, escogió a los que quiso y hubo ocasiones en que impidió que otros se hicieran sus seguidores. Jesús no iba a formar una especie de club religioso con personas que ya estaban de acuerdo entre sí; todo lo contrario, algunos de los miembros del grupo se habían enfrentado unos con otros antes de hacerse discípulos de Jesús: Simón el Zelota, por ejemplo, pertenecía a un grupo revolucionario empeñado en echar a los ocupantes romanos con medios violentos. Difícilmente le podía agradar que Jesús eligiera a Mateo que era recaudador de impuestos para los romanos, un colaboracionista... y, sin embargo, Jesús vio en tan diversas personalidades las cualidades necesarias a los primeros propagadores de la Buena Noticia. Jesús tuvo exigencias únicas:

- **Vocación:** lo que cuenta ante Él no es la aptitud intelectual, ni siquiera moral; es una llamada cuya iniciativa corresponde a Jesús (Mc. 1,17-20)
- **Adhesión personal:** *sígueme*, dice a sus discípulos... seguirlo es romper con el pasado, calcar la propia conducta en la suya, escuchar sus lecciones y conformar la propia vida, según su voluntad (Mc 5,34).
- **Destino y dignidad:** el discípulo es llamado a compartir su destino: *llevar su cruz* (Mc 8,34), *beber su cáliz* (Mc 10,38), *recibir el Reino* (Mt 19,28).

A diferencia de otros maestros de entonces, Jesús no restringió sus enseñanzas a un grupo privilegiado de iniciados, sino que las dirigía a todo aquél que quisiera escucharlo. Es especialmente interesante que se complazca en incluir a mujeres entre los destinatarios. Ésta es una innovación radical en una sociedad donde sólo los hombres disfrutaban de la instrucción en la Torá.

Su modo de llegar a su auditorio era diferente al de los escribas, ya que no imponía, no totalizaba, no aplastaba. Su método didáctico era suave, dulce, aunque firme, con un estribillo: Amor y misericordia. Dejaba que el discípulo hiciera su opción, tomara su camino, siguiera o no sus huellas. Sólo pedía una cosa: dejar lo viejo y comenzar lo nuevo que Él va presentando. En su escuela se aprendía bondad, amor y ternura, más que palabras, al punto que Él mismo dice: Aprendan de mí que soy manso y humilde de corazón (Mt 11, 29).

Otra cualidad exclusiva de la actividad magisterial de Cristo es que era un maestro itinerante: Camino de Jerusalén, iba recorriendo pueblos y aldeas enseñando (Lc 13,22). Es lógico que empezara a enseñar en Galilea, que era su provincia natal y la parte más poblada de Palestina. Pero luego continuó su ministerio por Samaría, Judea y la otra ribera del Jordán. Enseñaba a la orilla del lago (Lc 5,3), en la ladera de la montaña (Mt 5,1-2), en las plazas (Lc 13,26), en las sinagogas de Galilea, incluidas la de Nazaret y Cafarnaúm y en el Templo de Jerusalén. Esta itinerancia luego sería continuada por los apóstoles: *Fueron por todas partes anunciando la palabra* (He 8,4).

Jesús habla con autoridad

El primer impacto que causó la Buena Noticia fue que *(Todos) quedaban asombrados de su doctrina, porque les enseñaba como quien tiene autoridad, y no como los escribas* (Mc 1,22). El pueblo gozaba con oírlo y se admiraba (Mc 12,37; 1,27; 11,18), al punto que se preguntaban *¿Cómo sabe tanto sin haber estudiado?* (Jn 7,15; Mt 7,28-29). De estas preguntas podemos deducir que Jesús estaba cualificado para enseñar, aunque careciera de títulos.

Su sabiduría la había aprendido abriendo su corazón a su Padre, Él había tocado, palpado, sentido, y ahora hablaba de Él. Su sabiduría le venía de un corazón abierto a los hombres; de ellos había aprendido lo que es el corazón del hombre y la necesidad que tiene de Dios para salvarse. Su mensaje tenía una novedad que sorprendía (Mc 1,27), pero recalca que no era suyo, sino de quien lo había enviado (Jn 7,16; Jn 8,28).

Jesús no tenía títulos, no hacía cursos, ni daba conferencias. La suya no era una enseñanza sistemática, sino una comunicación que le nacía de la abundancia del corazón, en las formas más variadas: comparaciones para hacer pensar al pueblo, conversaciones para esclarecer los acontecimientos, como dando cuenta de lo que él piensa y hace, discusiones que tienen su polémica, críticas que denuncian lo falso y erróneo. Cualquiera que fuera la forma, siempre era un testimonio de lo que Él vivía.

Jesús deseaba que los demás vieran lo que Él veía y creyeran lo que Él creía. Pero Él no tenía dudas acerca de la verdad de lo que Él mismo veía y creía. Parece haber estado extraordinariamente seguro de Sí mismo. Esto era lo que daba la impresión de 'autoridad'. Tenía una inusitada firmeza en sus

convicciones Jesús proclamaba la verdad sin vacilaciones.

¿Qué era lo que hacía a Jesús estar tan seguro de que sus convicciones eran verdaderas? La respuesta es: la convicción misma. Jesús tenía la sensación de que su percepción de la realidad no necesitaba ser demostrada o autenticada por nada que fuera ajeno a ella misma. Su percepción era una experiencia intuitiva y que se autenticaba a sí misma. Se relacionaba con una experiencia única, de estrecha intimidad con Dios, Abba compasivo. La compasión es el fundamento de la verdad. El secreto de la infalible percepción radica en su experiencia de solidaridad con Dios, el hombre y la naturaleza. Esto hizo de Él un hombre liberado, valeroso, audaz, independiente y veraz.

Un lenguaje trascendente

Jesús, el Maestro, tenía un lenguaje desconcertante y fascinante; apasionaba oírle porque sus palabras iban más allá de las palabras. Su mensaje tiene un no sé qué que sabe a vida eterna. Su mirada va más allá de los ojos, penetra en el corazón; sus manos, su voz, su respirar, su aliento, llevan a un mundo que crean un nuevo clima donde aún no ha puesto el pie lo confuso y agitado; su persona comunica paz, serenidad, calma; sus palabras hablan de consejos, son un camino nuevo para el que quiera caminar en la luz; no habla de la pobreza como teoría sino que invita a vivir pobre como Él, no habla del celibato como una utopía, sino que invita a amar con un amor universal y a darse por el Reino, no habla de obediencia como un plan de acción, sino que pide ser coherente con el proyecto de Dios y llevarlo a cabo hasta las últimas consecuencias.

Si se toma el camino de la innovación, anticipación y excelencia, como lo hizo Jesús, para construir un futuro mejor, se tienen que afrontar muchos retos, entre ellos: proclamar el sentido de la trascendencia, mostrar vocación de “ser uno mismo”, formar para la solidaridad y la fraternidad, asumir el valor y el derecho a la autodeterminación y el pensamiento crítico, amar al género humano, servir como opción para dar sentido a la existencia, forjar esperanza, abrir caminos, abrir puertas que puedan conducir a solucionar problemas; promover la conciencia urbana, ética y estética que conducen a comportamientos adecuados; desarrollar los pilares de una educación que permitan al ser humano dar la respuesta que debe dar, conforme a su esencia.

A través de los Evangelios vemos cómo Jesús forma a sus discípulos para la solidaridad y la fraternidad, que todos sean uno para que el mundo crea (Jn 17,21), sirve a los demás y presenta el servicio como opción de vida para quien quiera seguirle. Su estilo original de actuar logró que, en contacto con Él, cada uno se encontrase consigo mismo y esto llevó a un cambio de vida, que terminó con el envío a una misión.

Poseía además Jesús un sentido realista de la vida, era un hombre autónomo, cercano a la vida y esto lo reflejaba en sus palabras, en sus parábolas. Era buen observador, con un carácter abierto al acontecer diario. Estaba atento a la vida humana, sabía mirar con atención y simpatía el acontecer de sus hermanos; no se le pasaban detalles, palpitaba con todo lo que sucedía: el trabajo de un administrador, la labor de un pastor, los pescadores, las mujeres que elaboran el pan, una casa sin cimientos, la gente desempleada, el juego de los niños, el ambiente de una fiesta.

Jesús hablaba en forma clara y concisa, no era un filósofo que especulaba; era un hombre contemplativo; todo lo que veía lo ponía en contacto con su Padre, los pájaros, los lirios, las gallinas, los mendigos que recogían migajas... miraba el mundo con una mirada de fe, estaba atento a los signos de los tiempos. Jesús adecuó su mensaje para el hombre de ayer, hoy y mañana; transmitió un estilo de vida por el camino del bien, con y para Dios, que garantizaba paz interior, cercanía con Dios, herencia del Reino, entendido como un tejido social sano, de concordia y amor.

Como un buen maestro, demostró gran capacidad para enseñar a través de los acontecimientos más significativos de la vida; se adaptó a los niños, a los jóvenes, a los adultos, a los ancianos, a los enfermos y para cada uno tenía una enseñanza... enseñaba en la vida y para la vida. Su propósito no era decirle a la persona lo que tenía que hacer, sino que, como tal, la guiaba, orientaba y acompañaba, convencido de que no hay fórmulas hechas, se trataba de un proceso personalizante, donde cada uno debía decidir lo que tenía que hacer por sí mismo.

Una pedagogía contextualizada

Hoy se enfatiza que el escenario en el cual se da el proceso educativo es relevante para lograr un aprendizaje significativo. Se debe ver este no sólo considerando los acontecimientos sociales, políticos y económicos, sino también la situación existencial de

la persona. Es medular entender cómo la práctica pedagógica de Jesús respondió a su contexto. Para Él, la situación concreta de sus discípulos fue ocasión para impartir una enseñanza. Jesús los incentiva a encontrar respuestas dentro de su propia realidad. Su actividad pedagógica fue impactante, no sólo por el contenido, sino por la viveza educativa con que la presentó. La profundidad de sus palabras y los resultados obtenidos fueron impresionantes.

En Jesús, lo teórico y lo práctico se entrelazaron en la práctica educativa. Las experiencias de sus discípulos fueron motivos para la enseñanza y el resultado de la enseñanza fue motivo para modificar sus experiencias de vida. Para Cristo la experiencia no fue relato trivial e insignificante, sino punto de partida para entender la situación teológica y existencial en que se encontraban sus discípulos.

Una educación tutorial

Desde los primeros días de su ministerio, Jesús comenzó a llamar individualmente a personas concretas a una vida de seguimiento suyo; a estos seguidores los llamó sus discípulos, que fueron su círculo más estrecho y estuvieron con Él constantemente durante todo su ministerio.

Es ésta, la primera característica de la educación personalizada, en la que tanto se hace hincapié en la pedagogía del siglo XXI: partir de la persona, de lo que es y siente. Esto es lo que hizo Jesús al elegir a sus discípulos. Desde los aspectos positivos, se sabe que cada uno dejó su trabajo para seguirlo y que, aunque su mensaje con frecuencia los dejaba perplejos, permanecieron con Él. Sin embargo, los discípulos fueron muchas veces decepcionantes para Jesús por lo lentos que eran para entender su misión. Pedro intentó, una vez, impedir que Jesús hablara de su muerte (Mc 8,32), discutieron entre sí sobre quién era el mayor (Mc 9,34), y en otra oportunidad Santiago y Juan, por medio de su madre, pidieron a Jesús puestos superiores en el Reino de Dios (Mc 10,37). Debieron ser pues, hombres corrientes, mezcla de cualidades y debilidades, con los cuales Jesús realizó un trabajo de acompañamiento del proceso que cada uno vivía, con los consiguientes apoyos y ayudas personalizadas. Así, pues, Jesús delineó su enseñanza a la capacidad de atención de sus oyentes. La gente sencilla lo seguía y se maravillaba de su palabra y de sus gestos de ternura. La gente entendida y preparada, en cambio, se sentía desconcertada ante el Maestro

que enseñaba con autoridad.

En su escuela se aprendía siguiéndolo, pues no había manuales, ni guías idénticas para todos, allí todo era personalizado. Él vivió con sus discípulos el espíritu y la metodología de la educación tutorial: centrar su atención en el alumno para ayudarlo a prepararse para la sociedad que lo necesite; dando importancia a todo aquello que hace más específicamente hombre a la persona: el perdón, el amor, el reconocerse limitado, el acoger a otros con misericordia y el servicio.

Una formación permanente transmitida con amor

El contenido de una enseñanza nunca está desligado de la persona que lo comunica. Jesús era una persona acogedora (Mc 6,34), que quería mucho al pueblo. La bondad y el amor que se manifiesta en sus palabras forman parte del contenido. Son su temperamento. Un contenido bueno sin bondad es como leche derramada. El mensaje que Jesús comunica se percibe no sólo por las palabras, sino más bien por los gestos y el modo como Jesús se relaciona con el pueblo. El anuncio de la Buena Noticia no se hace usando el poder, sino por el testimonio (Mc 6,7-13).

Es maravilloso constatar cómo Jesús comprendió a cada uno de los Apóstoles y los atendió conforme a su propia identidad y circunstancias. Después de hacerse amigo, Jesús ofrece su enseñanza con obras, vida y palabras.

Jesús antes de hablar se hace amigo, comprende a la persona, la conoce, la ama, la ayuda. La manera de enseñar de Jesús no es sólo hablando, sino comunicando amor. Y eso fue lo que movió a los discípulos a quedarse con Él. La primera llamada de Jesús al discípulo es a estar con Él, a permanecer en su amor, a ser amigo (Mc 3,14; Jn 15). Jesús espera una respuesta de amigo. La Escuela de Jesús se hace siempre en comunión del discípulo con el Maestro y del Maestro con el discípulo. Su escuela no la realiza con cada persona aisladamente, sino que la realiza en familia, en comunión eclesial.

Llamó a los discípulos para enseñarles lo que les sirviera para vivir y para servir a los demás: es una Escuela para la vida y para la misión. Era una pedagogía de amor continuo, toda la vida era de enseñanza, aprendizaje, discipulado. La pedagogía de Jesús no era un proceso lineal doctrinal. Era un proceso cíclico, continuo, progresivo, que ayudaba al discípulo a crecer en Su vida, verdad y amor.

Jesús llevaba al compromiso desde el principio: compromiso de escuchar y comprender bien la Palabra para ser buen discípulo; de colaborar en la transformación que Él quiere realizar en cada persona; de servir a los demás como misioneros, con testimonio, palabras u obras; de vivir en familia-Iglesia, en comunión misionera. Son los elementos que siempre se conjugan y se integran en su pedagogía de amor.

Pero la misión no es una tarea que se ejecuta, se termina y uno queda libre. Para perseverar en la misión no se puede tener una mentalidad de “tarea cumplida”; es necesariamente un proceso continuado de formación, de observación de la realidad y de la situación del pueblo.

Por ello, a lo largo de sus pocos años de itinerancia Jesús acompañó y formó a sus discípulos y discípulas. Convivía, comía, viajaba, se alegraba y sufría con ellos. Por medio de esta convivencia los iba formando. La participación en la misión, el anuncio del Reino, fueron parte del proceso de formación, pues la misión fue el objetivo y la razón de ser de la comunidad que se formó alrededor de Jesús.

Algunos episodios en los que se trasluce el modo cómo Jesús ejercía esta formación permanente para la misión: involucra a los discípulos en la misión (Mc 6,7; Lc 9,1-2; 10,1); cuando vuelven evalúa con ellos (Lc 10,17-20); los corrige cuando se equivocan (Lc 9,46-48; Mc 10,14-15); les ayuda a discernir (Mc 9,28-29); les llama la atención cuando son lentos (Mc 4,13; 8,14-21); los prepara para el conflicto (Jn 16,33; Mt 10,17-25); los obliga a observar la realidad (Mc 8,27-29; Jn 4,35; Mt 16,1-3); reflexiona con ellos las cuestiones que se les presentan (Lc 13,1-6); los confronta con las necesidades del pueblo (Jn 6,5); les enseña que las necesidades del pueblo están por encima de las prescripciones rituales (Mt 12, 7.12); tiene tiempo a solas para instruirlos (Mc 4,34; 7,17; 9,30-31; 10,10; 13,3); cuida de que descansen (Mc 6,31); piensa en la comida de ellos (Jn 21,9); los defiende cuando los critican sus adversarios (Mc 2,18-19; 7,5.13); insiste en la vigilancia y les enseña a orar (Lc 11,1-13; Mt 6,5-15).

Principios educativos de Jesús

Jesús aparece en la historia, en una época de crisis social, política, económica y religiosa, donde se da la lucha por el poder a costa de la subordinación del pueblo y del resquebrajamiento

de los derechos y valores sociales universales como la justicia, la libertad, etc. Con su testimonio enseña cómo el rumbo de la historia se puede cambiar. En su vida como maestro, se puede apreciar que practica la humildad, la tolerancia, la solidaridad, la sensibilidad social, y el respeto en general por todo aquello que se considera virtud. Gómez y Espinosa consideran que estos valores pueden agruparse en principios que resultan siempre actuales y dignos de tenerse en cuenta en todos los sistemas educativos. Los más sobresalientes son:

- *Formación Integral:* Jesús, en varias ocasiones, hace alusión a la importancia del factor espiritual en el hombre y la mujer, le preocupa en esencia este aspecto, sin desconocer los factores materiales asociados a su condición humana -resaltados en la salud, el alimento, el vestido y otros que contribuyen a su bienestar-. Se encuentran en los Evangelios diferentes referencias en las cuales Él presenta el contraste entre el mundo, la vida material y un Reino y vida de carácter espiritual.
- *Valoración del ser humano:* Jesús reconoce y promueve como esencial el principio del respeto por el otro, básico en las relaciones pedagógicas y de desarrollo humano, que hace que los seres humanos tengan en cuenta su mundo interior como fundamento para generar el cambio personal. En su mensaje central resalta especialmente el “valor del ser humano” hasta elevarlo, en el contexto de su doctrina, a la categoría máxima de “el hombre como hijo de Dios”.
- *Empleo de la cotidianidad:* El discurso de Jesús se caracteriza por el empleo de los elementos del entorno que rodean a los hombres que encuentra en su camino. Es así como en sus enseñanzas respeta y tiene en cuenta la nacionalidad y diferencias culturales de aquellos a quienes se dirige (judíos, samaritanos, paganos, etc.), así como las características sociales de quienes orienta (pescadores, pobres, ricos, recaudadores de impuestos, militares, religiosos, leprosos, etc.) o critica (escribas, fariseos, letrados y sacerdotes). Desarrolla parte de su vida y su doctrina dentro del ambiente familiar propio de la época, se adapta en todo a las limitaciones, condiciones de sus coetáneos, y en sus máximas hace uso del lenguaje cotidiano propio de su tiempo y de sus circunstancias.
- *Rescate de la dignidad humana:* Para que el hombre viva

conforme al modelo de sus enseñanzas, Jesús, promueve su liberación como una condición necesaria conforme a su naturaleza, desarrolla toda su labor dentro de un espíritu de libertad que le permite al ser humano, restaurar su dignidad para llegar a ser “señor de sí mismo” independiente de todo tipo de esclavitud que lo sujete y oprima.

- *Igualdad del maestro frente a los alumnos:* Aplica los principios de igualdad que actualmente se reclaman, que deben tener todos los alumnos frente al maestro y más aún, recurre a la atención personalizada que debe darse a aquellos que presentan más dificultades.
- *Respeto entre los miembros de la comunidad:* Promociona las relaciones con los demás: todo cuanto queráis que os hagan los hombres, hacédselo también vosotros a ellos (Mt 7,12). Toma como un principio universal el respeto hacia los otros y los límites que deben tener las acciones de cada uno frente a sus semejantes.
- *Enseñanzas dirigidas hacia la convivencia social:* La pedagogía de Jesús se asocia a la vida en comunidad. Desde el principio y a través de toda su vida pública, la cotidianidad de sus acciones se desarrolla junto con el grupo de personas que escoge. A través de esta vida comunitaria, se presentan diferentes momentos de relación que son propicios para impartir sus enseñanzas, tanto en forma colectiva como mediante explicaciones individualizadas como las que proporciona a sus discípulos respecto a las parábolas del sembrador y la cizaña. Demuestra que el líder debe servir, y lo sustenta con hechos y palabras: si alguno quiere ser el primero, que sea el último de todos y el servidor de todos (Mc 10,44).
- *El valor de la perseverancia, persistencia y fortaleza para asumir los retos:* Jesús no oculta a sus discípulos el trabajo y las dificultades que se les presentan en el trasegar de la vida, los insta a luchar y a defender lo que ellos creen, les enseña que los problemas y obstáculos son para solucionarlos, superarlos.
- *Descanso dentro de las actividades a ejecutar:* Principio actual que también considera Jesús, cuando deja las muchedumbres y se va con sus discípulos, cambia de actividades en su vivir cotidiano, y recurre a espacios de soledad y de silencio para trabajar su mundo interior. El descanso es un principio pedagógico muy necesario como

garantía de la salud mental, para promover el desarrollo sano del ser humano en su forma integral.

Estrategias didácticas de Jesús

Jesús se vale para enseñar de sus acciones y palabras. Actúa para vivenciar sus enseñanzas como cuando lava los pies a sus discípulos y les explica que la felicidad del hombre radica en el servicio a los demás, invitándolos a servir como sentido fundamental de su existencia.

Al leer los evangelios con una óptica pedagógica se aprecia la gran diversidad de métodos empleados por Jesús. Ellos abarcan: historias, parábolas, milagros, oraciones, discursos, símbolos y lenguaje simbólico, preguntas y respuestas, estudio de casos, repetición, inducción, motivación por medio de ejemplos y proyectos. Esta amplia gama de recursos didácticos demuestra cómo la pedagogía invita a la creatividad y a la respuesta efectiva según el momento y la situación en que se imparte la enseñanza. Como ya he comentado, el método de enseñanza iba siempre acompañado de una relación de confianza en la personalidad del Maestro. Me referiré un poco más extensamente a la pedagogía de las parábolas y de las preguntas.

El lenguaje y el método de las parábolas.

Las parábolas son un género literario con carácter didáctico que deben verse dentro de su contexto, teniendo en cuenta quién las escribió, por qué, y a quién van dirigidas. Las parábolas de Jesús se han llamado “narraciones celestiales con significado terrenal” pero son mucho más que eso. Una parábola llama la atención por su novedad o viveza y deja en la mente cierta duda acerca de su aplicación precisa con el fin de obligarla a pensar activamente. En la actualidad la duda es una herramienta pedagógica relevante ya que permite al estudiante escudriñar en busca del conocimiento.

La vida cotidiana está llena de parábolas y éstas a su vez hablan de lo cotidiano en tiempo de Jesús. Allí es donde ella desafía, cuestiona, ilumina, enseña. La pedagogía de Jesús busca afectar lo cotidiano, transformarlo, que la vida “común y corriente” se aproxime a lo que Dios quiere y desea para la humanidad.

Las parábolas de Jesús tenían como finalidad hacer posible

que el oyente descubriera algo por sí mismo. No se trata de doctrinas reveladas, sino de obras de arte que revelan la verdad acerca de la vida. Suscitan en el oyente la fe, de modo que éste pueda 'ver' la verdad por sí mismo. Por eso las parábolas de Jesús concluyen con un interrogante que el oyente debe responder personalmente: *¿Quién de estos tres te parece que demostró ser prójimo?* (Lc 10,36); *¿Quién de ellos le amará más?* (Lc 7,42); *¿Qué les parece?* *¿Cuál de los dos hizo la voluntad del padre?* (Mt 21, 28.31); *¿Qué les hará, pues, el amo de la viña?* (Lc 20,15). Las parábolas de la oveja y la dracma perdida están formuladas casi enteramente con preguntas (Lc 15,4-10; Mt 18, 12-14).

Algunas parábolas aparecen complementadas con reflexiones de «sentido común», tales como buscar los objetos perdidos o remendar la ropa vieja, conducta con la cual nos sentimos identificados, dando lugar para un punto común de encuentro con el narrador. En otras oportunidades, las parábolas van seguidas de preguntas, que obligan a tomar parte en la historia y dar una opinión sobre el tema tratado, lo cual indica que además de enseñar, el método de las parábolas trata de inducir a un compromiso personal.

La pedagogía de la pregunta.

La pregunta es una técnica apropiada para la enseñanza a todos los niveles. Hacer preguntas debe verse como una de las mejores herramientas para lograr una pedagogía transformadora, ya que estimula el pensamiento fructífero. La pregunta ayuda a clarificar los pensamientos, particularmente cuando éstas son bien planificadas y dirigidas. Esto lleva a la reflexión profunda y al análisis.

En la lectura de los Evangelios se advierte que Jesús también aplicó el método de contra preguntas. A veces la intervención de Jesús comenzaba con una pregunta motivadora del diálogo, lo que le permitía hacer un avance progresivo a su objetivo. En otros casos la pregunta la hacía al final. La narración dice que en ciertas oportunidades introducía la historia preguntando *¿A qué se parece?*, para luego plantear una comparación (Lc 13,18.20); *¿Quién entre ustedes?*, para luego plantear un dilema (Lc 15,4). Este diálogo inicial obligaba a que sus oyentes efectuaran una acomodación mental a las nuevas perspectivas que les abría y con una descentración de sus puntos de vista previos, para centrarse en la idea nuclear del mensaje.

Jesús enseñaba el mensaje del Reino, quería confrontar al pueblo hebreo con su tradición religiosa, con lo que realmente significa conocer a Dios. El interés primordial de Jesús fue el de estimular el pensamiento profundo y reflexivo con relación a las verdades que presentaba. Toda persona que escuchaba seriamente lo que Jesús decía era movida a hacer un análisis profundo en su interior. Jesús vino a impartir una enseñanza provocadora, que se encarnara en la vida real de sus discípulos y produjera cambios.

Una de las razones por las cuales las personas encuentran complejos los dichos de Jesús es porque no les gusta pensar. Para algunas personas el pensamiento es un ejercicio incómodo, especialmente cuando envuelve la apreciación crítica de prejuicios y de convicciones arraigadas, o cuando el reflexionar desafía la opinión aceptada por la sociedad. La pregunta se convirtió para Jesús en una chispa que inició la conversación y el diálogo. Fue como el motor generador para una discusión más amplia.

Las preguntas que Jesús hizo fueron de toda clase, tanto directas como indirectas, buscando que los discípulos alcanzaran un mayor entendimiento de la fe. Jesús hizo muchas más preguntas que las que contestó, y en ocasiones respondió una pregunta con otra. También motivó a sus discípulos a hacerlas. En su búsqueda de la verdad Jesús nunca tuvo temor al cuestionamiento.

Los propósitos de Jesús al hacer preguntas fueron muy variados. Las empleó para fomentar el interés o establecer un punto de contacto (Jn 4,7; Lc 8,45); para iniciar y estimular el pensamiento (Lc 9,25; Mt 6,27; Jn 13,12); para expresar o verbalizar el proceso de razonamiento (Mc 10,18; Mt 20,22); para probar el compromiso así como el entendimiento espiritual (Jn 6,1-7); para ayudar a los discípulos a aplicar la verdad (Lc 10,36; Jn 13,12); para emplear la disputa, la argumentación y la lógica (Lc 14,5; 13,2; Jn 8,46); para reprender o señalar alguna falla espiritual (Mc 4,40; Lc 6,46); para introducir una enseñanza (Mt 6,25; Lc 6,39-41).

También las utilizó para expresar emoción (Mc 9,19), para recordar lo aprendido (Mc 8,20), para fortalecer la voluntad (Jn 5,6), para contestar otras preguntas (Jn 21,22). Jesús procuró con sus preguntas cultivar habilidades en sus discípulos. Él quería motivar el pensamiento claro y reflexivo, pues le interesaba modificar actitudes y romper prejuicios. Las preguntas de Jesús promueven el diálogo y la creatividad.

Un ejemplo donde la pregunta se convirtió en generador de diálogo es el pasaje de Jesús y la samaritana (Jn 4,1-29). Con una pregunta indirecta: Dame de beber, Jesús comienza un diálogo transformador. La pregunta de Jesús provoca una respuesta que afecta la realidad existencial de la mujer, no sólo que cuestiona la fe o motiva la criticidad, sino que la lleva a analizar de manera profunda su realidad.

Conclusión

Son muchas las maneras en que podemos ejercer el papel de maestros: como padres de familia, como maestros de algún oficio, como entrenadores deportivos, como profesores en una clase o en una sala de conferencias, como predicadores en un púlpito, etc. La enseñanza puede ser la vocación de nuestra vida, nuestra profesión, o simplemente algo que hacemos ocasionalmente. Nuestra motivación más principal puede ser tan elemental como ganarse la vida, o tan elevada como hacer una obra espiritual de misericordia (la de enseñar al que no sabe).

Como cristianos, podemos estar en alguna o en todas estas formas de enseñanza. Sin embargo, tenemos a este respecto un privilegio y responsabilidad añadidos, que nos son enteramente propios. En virtud de nuestra iniciación sacramental en la comunidad evangelizadora a la que llamamos Iglesia, estamos llamados a imitar al Señor y a impregnar nuestro quehacer cotidiano con los principios evangélicos.

Resulta asombroso que en cualquier faceta de Nuestro Señor Jesucristo que queramos profundizar encontramos un modelo para nuestro diario accionar. Para quienes ejercemos la profesión docente, recorrer los Evangelios con un lente pedagógico resulta muy revelador e ilustrativo para la práctica educativa contemporánea

Según todo lo descrito, la estrategia metodológica utilizada por Jesús es variada y de palpante actualidad. Tanto sus principios educativos como la manera de aplicarlos y enseñarlos constituyen para la educación de hoy un modelo digno de tener en cuenta y de ser estudiado en profundidad. Seguramente existen muchísimos otros elementos dentro de la pedagogía de Jesús que ameritan continuar su estudio. Es maravilloso descubrir su sabiduría que hace más de 2000 años se adelantó presentando caminos educativos edificantes y eficaces.

Referencias bibliográficas

- Barcia Albán, Carina (2014). *La Pedagogía de Jesús, una propuesta de asertividad para la formación integral de los docentes de bachillerato de la unidad educativa particular experimental la Dolorosa* (Trabajo de grado Licenciatura en ciencias de la Educación con mención en Teología), Pontificia Universidad Católica, Quito.
- Bravo, Arturo (2006). *El estilo pedagógico de Jesús maestro*. Publicaciones de CELAM, Bogotá.
- Bravo, Juan Martin (2017). “*La pedagogía de Jesús de Nazaret, donde aprendió a ser un maestro de sabiduría.*” (Conferencia en el colegio San Felipe Neri. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=hUklTMz5yWM> , 2017. Consulta: 24 de agosto, 2022.
- Carrillo, A. Salvador (2010). *El evangelio según san Juan: evangelio del Camino, la verdad y la Vida*. Editorial Verbo Divino, Estella.
- Congregación para la Educación Católica (2014). *Educar hoy y mañana una pasión que se renueva*, Instrumento Laboris. En línea: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/index_it.htm Consulta: 24 de agosto, 2022.
- Dausá, Alejandro (2002). *Encuentros con el Maestro. La Pedagogía de Jesús de Nazaret*. Editorial Caminos, La Habana.
- Papa Francisco (2016). *Ser educador es ser como Jesús*. Mensaje a los educadores católicos en el 24° Congreso Interamericano de educación católica. Sao Paulo. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=oqt-lscbwPc> Consulta: 26 de agosto de 2022.
- _____ (2013) *Exhortación apostólica, Evangelii Gaudium. Sobre el anuncio del Evangelio en el mundo*

actual. CEE, Quito.

(2016). *Exhortación apostólica postsinodal, Amoris Laetitia. Sobre el amor en la Familia*. CEE, Quito.

Montgomery Boice, James (2017). *Las Parábolas de Jesús*. Editorial Portavoz, EE.UU.

Ortiz, Isabel. La propuesta pedagógica de Jesús. Artículo publicado por el Centro Esdras. En línea: <http://centroesdras.org/wpcontent/uploads/2015/09/La-propuesta-pedagogica.pdf> , 2014. Consulta: 25 de agosto 2022.

Pagola, J. Antonio (2013). *Jesús, Aproximación Histórica*. Editorial PPC, Madrid.

Pérez, E. Antonio (2008). *Jesús Maestro y Pedagogo: aportes para una cultura escolar desde los valores del Evangelio*. Editorial San Pablo, Caracas.

Educación para la diversidad sensorial: problemática de los estudiantes sordos signantes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Quito

Autora:

PhD (c) María Belén Noboa Guijarro, Econ.
Becada del Gobierno Coreano para el Programa de idioma coreano en la Universidad de Daejeon y Programa de estudios doctorales en Política Educativa en la Hankuk University of Foreign Studies - Corea del Sur
mabelenoboa@gmail.com

Resumen

Esta investigación se refiere al perfil de los estudiantes sordos signantes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador – sede matriz, llevada a cabo como trabajo de titulación de la Maestría en Innovación Educativa de la Facultad de Educación de la PUCE. Se analizaron las estrategias que la universidad emplea para la enseñanza de los alumnos en cuestión, y se propuso una herramienta útil para su mejoramiento, además de aportar con conclusiones y recomendaciones respecto del modelo de enseñanza – aprendizaje de la PUCE con relación a este colectivo de estudiantes en particular. Para el relevamiento del perfil de los alumnos sordos signantes, se utilizó un baremo estandarizado correspondiente al modelo mFree para el trabajo con diversidades, mismo que permitió conocer el desempeño de los estudiantes en las áreas de matemáticas y lenguaje y comunicación y, la realización de un diagnóstico de inteligencias múltiples. Adicionalmente se les realizaron entrevistas semiestructuradas.

Palabras clave: sordo, sordo signante, educación superior, diversidad, inclusión

Abstract

This research refers to the profile of the deaf students of the Pontifical Catholic University of Ecuador - Quito, carried out as a degree project for the Master's Degree in Educational Innovation of the Faculty of Education of PUCE. It analyzed

the strategies that the university uses for teaching deaf students, and a useful tool for its improvement was proposed. In addition, it contributed with conclusions and recommendations regarding the teaching-learning model of the PUCE in relation to this group of students. To survey the profile of deaf students, a standardized scale corresponding to the mFree model was used, which allowed knowing the performance of students in mathematics, language and communication and a multiple intelligences diagnosis. Additionally, semi-structured interviews were conducted.

Key words: deaf, higher education, diversity, inclusion.

1. Introducción

Esta investigación abordó la problemática alrededor de la sordera, su contexto e implicaciones. Analizó los modelos de discapacidad y la diferencia entre la sordera entendida como discapacidad, de aquella entendida como diversidad cultural, sus implicaciones sociales, económicas y educativas, y la necesidad de abordarla de forma visión inclusiva e integrativa por la sociedad.

Se presentó además una propuesta para la enseñanza de sordos signantes en la educación superior, basada en los hallazgos obtenidos a través de tests y entrevistas semiestructuradas.

2. Desarrollo del tema

En Ecuador existen 67.115 personas sordas, mismas que corresponden al 14.4% de las personas con discapacidad en el país (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, 2020). Se registran 5151 estudiantes sordos en niveles de educación básica y media, 947 en Institutos de Educación Superior Universitaria, y 283 en Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos (Consejo Nacional para la Igualdad de las Discapacidades, 2020), lo que corresponde al 3.07% de la población sorda del país según el Censo de Población y Vivienda 2010 (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2010).

En el portal del Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIIESE), no se encuentra registrada ninguna Institución de Educación Superior o Instituto Superior Universitario especializado en la Educación de personas sordas;

por lo que, de optar por estudios superiores dentro del país, los sordos deberán ingresar a una institución superior regular (Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ecuador, 2020).

En este sentido, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) sede Quito, puso en marcha el *Programa de Acompañamiento Integral e Inclusión Educativa*, del que es parte la sordera como una de las condiciones sobre las cuales se está y se continuará trabajando para el bienestar de quienes la padezcan y sean estudiantes de la Universidad; estudiantes sobre los cuales se tiene indicios respecto de sus requerimientos para poder tener una experiencia educativa favorable durante su paso por la Universidad (Dirección de Bienestar Estudiantil PUCE, 2019).

Según la información proporcionada por la Dirección de Bienestar Estudiantil de la Universidad, al 2021, seis (6) estudiantes se encuentran cursando carreras de pregrado en la PUCE en las facultades de Arte, Diseño y Arquitectura, Economía, Educación y Administración de Empresas; mismos que asisten a clases regulares en compañía de sus intérpretes. Ninguna de las facultades cuenta con un modelo de adaptación referencial a la discapacidad auditiva, programas adaptados de prácticas preprofesionales o un sistema de graduación pertinente para su discapacidad.

2.1 Metodología

Se realizó una investigación proyectiva con enfoque mixto de diseño secuencial-explicativo, a través del empleo de técnicas de investigación complementarias (Domínguez, 2007). El enfoque mixto, permitió identificar el perfil de los estudiantes sordos que optan por estudiar una carrera en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) e identificar sus convergencias y divergencias con relación al modelo educativo de la PUCE.

Tuvo como sujetos de investigación a cinco (5) de los seis (6) miembros de la comunidad sorda signante que son estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (sede Quito) en modalidad presencial. Adicionalmente, se solicitó aportes a informantes clave, como son: cuatro (4) docentes de facultades de estudiantes sordos signantes, personal de la Coordinación de Bienestar Estudiantil e intérpretes del Centro de Traducciones

de la PUCE.

Como herramienta cuantitativa, se hizo uso de un test estandarizado denominado baremo *mFREE 2020* de la Creática Fundación FREE Iberoamérica para la Cooperación, a través de un Experto universitario (Creática Fundación FREE Iberoamericana para la Cooperación, 2020c); y como herramienta cualitativa, se llevó a cabo entrevistas semiestructuradas con actores de interés para esta disertación.

3. Hallazgos

3.1 Datos generales de los estudiantes sordos signantes PUCE

El 60% de los estudiantes sordos signantes de la PUCE Quito reside en Quito, lo cual es importante debido a que la forma en la que se habla lengua de señas depende del espacio geográfico en el que se vive y es imperativo que el intérprete de señas de cada alumno sordo entienda y se exprese en las mismas señas que su estudiante asignado.

El 80% de estos estudiantes son sordos prelocutivos por lo que la primera lengua con la que se comunicaron fueron las señas y, ninguno usa ni quiere utilizar implante coclear y todos manifestaron preferir el uso de lengua de señas para su comunicación por sobre cualquier otro mecanismo.

El 60% es parte de familias que casi no conoce lengua de señas, por lo que su práctica de lengua de señas también se vio limitada desde sus primeros años de vida. En esta misma magnitud, asistieron a establecimientos educativos únicamente para personas sordas. El 40% asistió a establecimientos educativos para oyentes, sin adaptaciones curriculares para ellos.

El 60% de los estudiantes entrevistados manifestaron querer continuar estudiando después de su pregrado aunque todos sienten incertidumbre respecto de su futuro laboral, por lo que esperan insertarse en trabajos dentro de la comunidad sorda. Un estudiante incluso manifestó que en realidad no sabe en qué puede trabajar con la carrera que estudia y admite no haber entendido todas sus materias cursadas.

3.2 Resultados de la aplicación de los test del modelo mFree

El bloque de Lenguaje y Comunicación tuvo un total de dieciséis (16) preguntas. El bloque de Matemáticas nueve (9) temáticas y treinta y cuatro (34) operaciones a realizar.

- **Evaluación de lenguaje y comunicación**

Los cinco (5) alumnos sordos signantes participaron de esta evaluación, misma que se adaptó en todos los casos a los contenidos de sus carreras y semestre. Esta evaluación se basó en el modelo mFree para la inclusión (Creática Fundación FREE Iberoamericana para la Cooperación, 2020a).

Todos los estudiantes consiguieron reconocer sus nombres y de personas de su contexto, componer palabras, completar frases y el dictado de palabras. Los enunciados en los cuales se pudo ver la mayor dificultad fueron en todas aquellas que implican entendimiento del español: sinónimos, antónimos, tipos de palabras, resumir, dictado de frases y escritura. Esto da cuenta de que los estudiantes sordos signantes no comprenden todos los contenidos que reciben en sus respectivas carreras. Los estudiantes sordos signantes de la PUCE no tienen el nivel necesario de español para estudiar por sí solos textos de nivel universitario.

Cabe comentar que, en promedio, los estudiantes se tomaron una (1) hora para completar esta evaluación.

- **Evaluación matemática**

En esta evaluación participaron tres (3) de los cinco estudiantes sordos, ya que dos (2) se negaron a hacerla. Esta evaluación se basó en el modelo mFree para la inclusión (Creática Fundación FREE Iberoamericana para la Cooperación, 2020a), misma que incluye suma, resta, multiplicación, división, porcentajes, raíz cuadrada, potenciación, fracciones y operaciones combinadas.

Dos de los tres estudiantes sordos signantes evaluados consiguieron realizar cuatro (4) de los nueve (9) enunciados. A partir de los ejercicios de división, su desempeño se dificultó aún a pesar de utilizar calculadora. Cabe mencionar que los estudiantes evaluados utilizan matemáticas en sus carreras

y, los contenidos que aplican en las mismas son bastante más complejos de los evaluados, sin embargo, se consideraron las operaciones básicas con el fin de relevar una línea base respecto de su razonamiento matemático.

Los estudiantes se tomaron en promedio 40 minutos para completar la evaluación.

- **Inteligencias Múltiples**

Todos los estudiantes participaron de esta evaluación. Cuatro de los cinco alumnos sordos signantes de la PUCE manifestaron que mejorarán su comprensión de cualquier tipo de contenido al utilizarse medios visuales, promoverse el juego y el movimiento o las actividades dinámicas. Todos mostraron aptitudes de liderazgo, sociabilidad y son voluntarios en diversos proyectos dentro de la comunidad sorda.

3.3 Resultados de las entrevistas semiestructuradas

Los estudiantes sordos signantes manifestaron que recibieron direccionamiento de sus padres para decidir estudiar en la Universidad y, escogieron realizar sus estudios en la PUCE por la facilidad que se brinda respecto del acompañamiento de un intérprete de lengua de señas ecuatoriana en sus clases regulares.

Al momento no sienten cercanía con la comunidad educativa de la PUCE, lo que incluye a compañeros de aula, docentes, administrativos, e incluso intérpretes. En este ámbito, los estudiantes sordos signantes comentaron en sus entrevistas que nunca han tenido un amigo o amiga en su facultad o, de haberlo tenido, han cortado relación con el paso de los meses o se han distanciado. Todos los estudiantes han compartido con al menos un docente que se ha interesado por ellos, por su realidad e incluso ha aprendido algo de lengua de señas, sin embargo, sus tutores no comprenden del todo su contexto y necesidades.

La mayoría de los estudiantes sordos han tenido inconvenientes en algún momento con sus intérpretes, sea porque no se comprenden, puesto que manejan diferente lengua de señas; por mala actitud de parte del intérprete, falta de predisposición, impuntualidad y/o falta de veracidad en el trabajo (el intérprete transmitía un mensaje que el sordo no estaba diciendo), o falta de comprensión del Centro de Traducciones.

Cabe comentar también que, durante las evaluaciones, se pudo comprobar que algunos interpretes no transmitían

fehacientemente la información tanto del entrevistador al alumno sordo, y viceversa; además de que se insinuaban las respuestas a las preguntas o directamente era el intérprete quien respondía sin que el alumno dijese la respuesta.

También se pudo ser testigo durante los encuentros con alumnos sordos e intérpretes, algunos intérpretes no comprendieron la información que debían transmitir, por lo que el mensaje llegó de forma incorrecta al alumno sordo signante. Por otro lado, también se pudo verificar la inclusión de ciertas palabras y expresiones por parte del intérprete, que su alumno sordo no había dicho.

Respecto del rol del intérprete, algunos estudiantes manifestaron que era el intérprete quien tomaba apuntes en clase y, que su trabajo también ha incluido interpretar textos escritos ya que algunos alumnos sordos declararon no poder comprender del todo lo que leen.

Por su parte, los docentes entrevistados manifestaron desconocimiento previo inicio del semestre de que iban a recibir un estudiante sordo. No conocían sus necesidades, estrategias de enseñanza y formatos de evaluación diferenciados; además de que percibieron amplios vacíos académicos.

Respecto de los intérpretes, se pudo conocer que, por la exigencia horaria de la Universidad, deben interpretar durante horas sin tener momentos de descanso estipulados. Adicionalmente, de sufrir alguna enfermedad y no poder presentarse a interpretar, no cuentan con un suplente previamente establecido, que sea reconocido por el alumno sordo, con el cual se hayan también acordado los códigos lingüísticos utilizado.

Conclusiones

- El modelo pedagógico de la PUCE no garantiza que todos los estudiantes sordos signantes tengan un perfil de egreso igual al de los oyentes ni que sus capacidades puedan ser iguales a las de los profesionales graduados oyentes.
- Los estudiantes sordos signantes de la PUCE tienen condiciones y características particulares, por lo que deben ser evaluados para determinar las adaptaciones necesarias para que consigan las metas educativas que se han propuesto.
- Los docentes de la PUCE entrevistados que dictan o dictaron clases a estudiantes sordos signantes no se sienten preparados para adaptar sus cátedras de acuerdo

a las necesidades de dichos alumnos y, tampoco reciben incentivos para hacerlas.

- Los docentes, administrativos, trabajadores en general y estudiantes de la PUCE, pertenecientes a la comunidad oyente; han sido capacitados y sensibilizados parcial e insuficientemente respecto de la sordera y sus características, según lo que se pudo comprobar a través de los mecanismos utilizados en esta tesis.
- Las estrategias definidas por la PUCE para la inclusión de personas sordas signantes a la comunidad universitaria resultan insuficientes a ojos de los estudiantes sordos signantes de la Universidad.
- En promedio, el 80% de los estudiantes sordos signantes de la PUCE no puede realizar operaciones matemáticas en solitario y requiere acompañamiento para leer y escribir, incluso textos simples; y manifiestan preferir estrategias enfocadas al aprendizaje visual y kinestésico.
- Es imperativo contar con un equipo de trabajo dedicado a evaluar el programa de inclusión de personas sordas signantes en la PUCE y diseñar nuevas y mejores estrategias pedagógicas y administrativas para esta comunidad.

Referencias bibliográficas

- Campaña, S. (2013). *El niño sordo, cuaderno para vivir la sordera* (Manthra Editores, Ed.). Quito - Ecuador: Fundación Vivir la Sordera.
- Carrera, E. (2020). *Entrevista a la Psicóloga experta en sordera, Elena Carrera*. Quito - Ecuador.
- Consejo Nacional para la Igualdad de las Discapacidades. (2020). Estadísticas de Discapacidad. Retrieved from <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- Creática Fundación FREE Iberoamericana para la Cooperación. (2020a). *Baremo mFREE*. Retrieved from <http://wikinclusion.org/nic/>
- Creática Fundación FREE Iberoamericana para la Cooperación. (2020b). *Campus Virtual*. Retrieved

from <http://campus.capacidad.es/>

- Creática Fundación FREE Iberoamericana para la Cooperación. (2020c). Wikinclusion. Retrieved from http://wikinclusion.org/index.php/Página_principal
- Dirección de Bienestar Estudiantil PUCE. (2019). *Programa de Acompañamiento Integral e Inclusión Educativa*. Quito - Ecuador: Centro de Publicaciones PUCE.
- Domínguez, Y. S. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33(3). <https://doi.org/10.1590/s0864-34662007000300020>
- Federación Nacional de Personas Sordas en el Ecuador. (2020). Federación Nacional de Personas Sordas en el Ecuador. Retrieved from <https://fenasec.ec/certificacion-interpretes.html>
- Gomis, N. (2007). *Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo a través de expertos, maestros y padres*. Universidad de Alicante.
- Jaúdenes, C. et ál. (2013). *Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva* (5o edición). Madrid - España: FIAPAS.
- Jaúdenes, C. et ál. (2017). *Estudios sobre el alumnado con sordera en España*. Madrid - España: FIAPAS.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). Sordera y pérdida de la audición. Retrieved from <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>
- Pérez, O. (2011). *Las personas sordas como minoría cultural y lingüística*. Madrid - España.
- Ramírez, D. (2020). *Entrevista a miembro oyente de la Comunidad Sorda de Quito*. Quito - Ecuador.

Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ecuador. (2020). *Oferta académica del Sistema Nacional de Educación Superior del Ecuador*. Retrieved from <https://infoeducacionsuperior.gob.ec/#/oferta-academica>

Capacitación docente en el distrito educativo de Sigchos un proyecto de ApS

Autores:

Kerly Mabel Paz Cueva
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
kmpaz@puce.edu.ec

Luis Rafael Villacrés Muñoz
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
lvillacres@puce.edu.ec

John Henry Mendoza Cedeño
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
jhmendoza@puce.edu.ec

Línea Temática: Crisis, contexto y educación.

Resumen

La educación en el contexto post-covid se ha deteriorado de una forma significativa, siendo los sectores rurales los más afectados. Para aportar en la solución a esta problemática se propuso un proyecto de Aprendizaje-Servicio Virtual (APSV), donde los estudiantes de la maestría en pedagogía de la Historia y Ciencias Sociales. El desarrollo de capacitaciones sobre estrategias didácticas para reforzar las destrezas pedagógicas en los docentes del Distrito Educativo de Sigchos, siendo uno de los objetivos. Se aplicaron instrumentos como encuesta a capacitadores (estudiantes de la maestría) y entrevista al docente Coordinador del Aprendizaje-Servicio. Se llegó a la conclusión que el proyecto APSV, tiene múltiples ventajas y beneficios, teniendo la aplicación de proyectos híbridos, con parte presencial y virtual, conociendo así las instituciones educativas rurales más de cerca, lo que brindaría procesos de reflexión, diagnóstico, diseños actualizados de instrumentos de evaluación y actividades educativas optimas.

Palabras claves: Aprendizaje-Servicio Virtual, estrategias didácticas, capacitaciones, destrezas pedagógicas, docentes.

Summary

Education in the post-covid context has deteriorated significantly, with rural sectors being the most affected. To contribute to the solution to this problem, a Virtual Service-Learning (APSV) project was proposed, where the students of the master's degree in pedagogy of History and Social Sciences. The development of training on didactic strategies to reinforce the pedagogical skills in the teachers of the Educational District of Sigchos, being one of the objectives. Instruments such as a survey of trainers (master's students) and an interview with the Service-Learning Coordinator teacher were applied. It was concluded that the APSV project has multiple advantages and benefits, having the application of hybrid projects, with a face-to-face and virtual part, thus knowing the rural educational institutions more closely, which would provide processes of reflection, diagnosis, updated designs. evaluation instruments and optimal educational activities.

Keywords: Virtual Service-Learning, didactic strategies, training, pedagogical skills, teachers

Introducción

Los sistemas educativos en América Latina históricamente se han caracterizado por tener enormes vacíos en temas de calidad educativa. Aunque, en las últimas décadas ha habido cierto cambio de rumbo hacia mayor inversión en el área. Países como: Costa Rica, Bolivia, casos destacados, que han llegado a invertir en educación más del 6% de su PIB; les siguen países como: Brasil con casi un 6% de su PIB, mientras Argentina y México con un 5% del PIB. El promedio llega al 5% al 2014 (Centrángolo, 2017).

Sin embargo, la disrupción por la crisis de pandemia por coronavirus lo cambió todo. Para contener la proliferación del virus, se aplicaron medidas de confinamiento, que a su vez significaron el cierre universal de los sistemas educativos que, en consecuencia, puso en marcha la virtualidad, para la cual ningún país latinoamericano estaba preparado. En el Ecuador, por ejemplo, existe un porcentaje del 53.2% de hogares con acceso a internet, proporción de por si baja, en zonas rurales es aún menor, con un 34.7%, lo que evidencia la gran brecha del

país en temas de conectividad a internet (INEC, 2020). En este escenario la virtualidad de todo el sistema educativo constituyó un grave retroceso, en especial para los sectores más desposeídos.

En este desalentador escenario, los principales efectos negativos en estudiantes se centran en: el abandono escolar, donde son especialmente vulnerables estudiantes de familias de ingresos bajos y medios, al no contar con medios necesarios para mudar a la virtualidad, más la reducción de ingresos familiares y una falta de motivación para mantenerse estudiando, inducida principalmente por docentes; los podría obligar a entrar al mercado laboral de manera prematura (Elacqua y Schady, 2020). Otro efecto negativo es la reducción en la calidad de la educación, que afecta especialmente a estudiantes de bajos ingresos.

Ante tal eventualidad, desde múltiples actores, se busca contrarrestar estos impactos, tratando de convertir esta crisis en una oportunidad para mejorar. La metodología que destaca en este escenario es el Aprendizaje Servicio (APS) que, según varios actores, es todo un movimiento que fomenta actividades educativas que tienen relación con los contenidos de una o varias asignaturas, con un diseño pedagógico que se enfoca en atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, cuyos propios estudiantes participan activamente en su proceso formativo (Tapia, 2000) (Bringle y Hatcher, 1999, Strait y Sauer, 2004).

Ahora bien, los proyectos APS se extienden generalmente en formatos presenciales, sin embargo, durante la última década se ha estado experimentado con proyectos en modalidad virtual (APS)v o E-service-learning en inglés. Según (Waldner et al., 2012) el (APS) tiene gran potencial para transformar, tanto proyectos APS, como la misma educación virtual, ya que puede superar limitaciones, como la falta de interés e interacción de la educación en línea, debido a que el (APS)v permite interacciones para demostrar conocimientos y habilidades. Y de liberar al APS de posibles limitaciones geográficas, permitiendo la movilidad académica internacional, sin necesidad de una presencialidad (Crabtree y Sapp, 2018).

A pesar de las varias ventajas del (APS)v, también existen obstáculos por superar, por ejemplo, en cuanto a guías de aplicación, se ha identificado que los proyectos virtuales sólo se han ajustado a las establecidas anteriormente por los presenciales, sin mayor adaptación en sus fases de aplicación (Corrales, et al 2021).

El estado educativo en el país es uno de los sectores más afectados. Para aportar en la solución a esta problemática se propone un proyecto de Aprendizaje-Servicio Virtual (APSv), donde los estudiantes de la maestría en pedagogía de la Historia y Ciencias Sociales desarrollaron capacitaciones de estrategias didácticas, para reforzar las destrezas pedagógicas en los docentes del Distrito Educativo de Sigchos.

Método

A continuación, se presentan los métodos y técnicas que se utilizaron en el desarrollo de este artículo que destaca la aplicación del proyecto (APS)v por medio de talleres a los docentes del distrito educativo de Sigchos, desde su elaboración y planificación hasta su evaluación. Se hizo un acercamiento cualitativo de los aprendizajes desarrollados por 19 estudiantes-capacitadores, desde su experiencia en impartir estos talleres, a partir de una encuesta de percepción a los estudiantes capacitadores y la aplicación de una entrevista al docente coordinador del Programa de Aprendizaje-Servicio. Cada uno de estos instrumentos tuvo como finalidad examinar el cumplimiento de objetivos del proyecto y el aporte a la comunidad educativa.

Propuesta

Esta propuesta surgió tras haber identificado algunas particularidades que comenzaron a partir de la pandemia, donde la educación se vio afectada en diferentes contextos incidiendo en el proceso de enseñanza aprendizaje, tanto en el rol de los docentes, como el aprendizaje de los estudiantes del Distrito educativo de Sigchos N° 05D05, correspondiente a la zona 3.

Se planteó aplicar talleres con diferentes temáticas para su desarrollo como: Estrategias Lúdico-Creativas (mapas mentales); Estrategias Creativas (lectura de imagen, pensamiento divergente y los sombreros de Bono); Pensamiento Visible (pensar de forma creativa, crítica y profunda); y Análisis del Discurso y *Fake News* (naturaleza de la ciencia, diferencia entre hechos y opiniones, falacias y sesgos), para que incentivaran la interacción en el proceso educativo.

Fue importante, primero, establecer que la capacitación a los docentes del distrito educativo Sigchos, sobre distintas

temáticas, a través de talleres ejecutados por los estudiantes capacitadores; mejoraban o fortalecían de buena manera sus conocimientos para poder aplicarlos en sus estudiantes.

Características fundamentales del proyecto

Este proyecto fue aplicado por los 19 estudiantes de la segunda cohorte de la maestría en Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales, gracias a una carta compromiso con acciones y productos concretos que las dos partes acordaron tener, por un lado la PUCE y por su parte el Ministerio de Educación, específicamente con los docentes del Distrito de Sigchos, bajo la tutela del Coordinador del programa de maestría, con el fin de establecer orientaciones conceptuales, pedagógicas, sobre la aplicación y utilización de estrategias de las diferentes temáticas.

Todos los estudiantes cumplieron con 80 horas de participación, repartidas en:

1. 45 horas de planificación organización de las actividades sincrónico.
2. 15 horas destinadas a la aplicación de cada taller, dividido en 4 sesiones de tres horas y trabajos asincrónico.
3. 20 horas destinadas al levantamiento de informes, sistematización y evaluación de la experiencia, por intermedio de un diario de campo.

Desde la experiencia de capacitar a los docentes en el campo de la didáctica, se tuvo múltiples prácticas en la interacción, participación y sobre todo el compromiso de ellos en el desarrollo del proyecto; teniendo en cada sesión del taller: conocimientos, habilidades, actitudes y valores. En el desarrollo del proceso formativo se conjuga otro elemento fundamental y este es que ellos lograron comprender las variadas estrategias expuestas, pese a los problemas de conectividad que tuvieron, se pudo evidenciar que se contribuyó de manera positiva en el fortalecimiento de las estrategias educativas de los docentes del Distrito de Sigchos.

Así mismo se pudo trabajar en el tiempo establecido,

logrando interactuar con los profesores; lo que ayudó en la fluidez de la clase y en la aplicación del taller titulado “Aprendamos sobre estrategias didácticas en la virtualidad” que fue una alternativa para apoyar a los docentes en su desempeño, en las distintas actividades académicas para la motivación hacia un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Recursos

En la aplicación de este proyecto se utilizaron los siguientes recursos, mediante el análisis de las planificaciones de los estudiantes

Humanos:	Tecnológicos	Académicos
Coordinador de Vinculación con la Colectividad de la Facultad de Ciencias de la Educación. Coordinador de la Pedagogía de la Historia y las	Celular Tablet Computador Zoom Microsoft Teams Microsoft Office	Planificación macro y micro curricular. Diarios pedagógicos. Foros académicos. Actividades didácticas.
CCSS. Coordinador del distrito de Sigchos Estudiantes de la segunda cohorte de la maestría en Pedagogía de la Historia y las CCSS. Profesores de las distintas instituciones del distrito de Sigchos.	Páginas web de recursos educativos: Educaplay, Powtoon, Genially, Canva Bibliotecas virtuales PUCE: Redes sociales.	Instrumentos de evaluación. Encuestas de percepción.

Resultados

El objetivo de la encuesta de satisfacción realizada a los estudiantes-capacitadores era conocer si el proyecto generó una experiencia y aprendizaje en la ejecución de estos talleres y desde

su percepción, como esto impactó en los docentes del distrito de Sigchos, es decir, que mejoras se obtuvieron en la realidad y desempeño educativo de ellos, en el cual se obtuvieron los siguientes resultados:

Del total de encuestados, el 89% considera que el desarrollo de los cursos fue el adecuado y que estos fueron bien explicados y aplicados al enfoque de la metodología APS. Detallándose en algunos comentarios de los estudiantes-capacitadores:

Algunos docentes expresaron su interés en renovar y profundizar sus conocimientos sobre el tema de nuestra capacitación. Era evidente su buena disposición, aunque como suele ocurrir, hay quienes manifiestan mayor interés que otros. (Diario de campo, Aps)

La implementación de estos talleres mejoró la integración grupal y además se conoció y fortaleció el APS cubriendo las necesidades de aprendizaje. (EC, 4)

En relación con el plan de estudios, el 100% de los encuestados manifestaron que los talleres permitieron integrar la experiencia de servicio con los aprendizajes que se esperan del curso, lo que permitió reflexionar sobre el servicio y su rol disciplinar en la sociedad, aportando al aprendizaje, teniendo para aquello los siguientes criterios:

Se pudo lograr con la aplicación de este proyecto el compromiso de los capacitadores en el taller, el desarrollo y la aplicación de diversas actividades educativas. Desarrollo del autoconocimiento de los actores del taller, la adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo de prácticas valiosas de aprendizaje. (EC, 2)

Me pareció positivo lograr contribuir con herramientas didácticas innovadoras y aportar en el pensamiento crítico de los docentes del distrito de Sigchos (EC, 10)

En relación a, si el servicio fue un aporte para el desarrollo de la comunidad o grupo social con el que se trabajó, el 100% estuvo de acuerdo con esto.

Acerca del cumplimiento de los acuerdos por parte de la comunidad y cuanto contribuyó al aprendizaje; el 65% de los

encuestados no está de acuerdo en esto, ya que se presentaron muchos inconvenientes a la hora de aplicar los talleres, ya sea, por los horarios de los docentes, la mala conectividad, la falta de asistencia, entre otros factores.

Un aspecto a mejorar es la coordinación entre las autoridades del plantel educativo, distrito y universidad ya que la asistencia a la capacitación fue menos de la esperada. (EC, 3)

Además, se aprecia que hubo una transmisión de conocimientos por parte de los docentes de Sigchos a sus estudiantes, como se evidencia en estos testimonios.

Los compañeros del circuito de Sigchos han encontrado las estrategias que se les brindó muy atractivas y didácticas; y estas ya las han implementado con sus estudiantes, obteniendo resultados positivos. (EC 6)

En cuanto al criterio del docente coordinador, destacan las siguientes palabras:

“El siguiente proyecto tiene el potencial de generar una reflexión profunda sobre cómo es educar en la zona más pobre de todo el país y con mayor nivel de desnutrición infantil de toda Latinoamérica”.

Discusión

La educación del país post covid es desoladora. Desde el sector público la repuesta no ha sido ni urgente ni oportuna y las escasas adecuaciones puestas en marcha, han generado una desigualdad extrema entre los que poseen recursos y los que no. Además, estas opciones requieren de recursos, en especial para contratar profesores, resolver problemas de conexión a internet de la mitad de la población y recursos tecnológicos (Rea, 2020), recursos que lamentablemente no aumentaron, al contrario, se recortó 900 millones de dólares al presupuesto de educación (Galarza, 2021). Ante tal escenario, las instituciones de educación superior tienen una oportunidad única, para innovar y evolucionar, además de poner en práctica el principio de corresponsabilidad social.

En cuanto al siguiente proyecto APS, se evidenció que se puede llegar a estudiantes de zonas rurales desposeídas sin conexión de internet, a través de la implementación de capacitaciones a sus maestros que cuentan con una conexión baja, misma que de hecho produjo algunos inconvenientes en el normal desarrollo de las clases. Agregando a lo anterior, se constató también la carencia de dominio de las TIC y la falta de conocimiento sobre metodologías apropiadas para el modo virtual por parte de los docentes de Sigchos. A pesar de, se logró la aplicación de estrategias didácticas innovadoras para mejorar la educación en el contexto post pandemia.

Conclusiones.

Una de las oportunidades que nos brinda el siguiente (APS)^v es pensar en proyectos híbridos, con parte presencial y virtual, para conocer las instituciones educativas rurales más de cerca, lo que brindaría procesos de reflexión y diagnóstico más profundo.

Finalmente, en aras del progreso del Aprendizaje Servicio se aboga por superar la sistematización de proyectos, como el siguiente trabajo, hacia líneas de investigación como: diseños actualizados de instrumentos que permitan la evaluación, bancos de actividades que permitan la reflexión y diseño de nuevas rúbricas, con especial énfasis en cuanto a Aprendizaje Servicio Virtual.

Referencias bibliográficas

- Abal de Hevia IH. (2016). Aprendizaje servicio solidario: una propuesta pedagógica innovadora. RIDAS; 2:3-32
- Barraza, L., & Villarreal, J. F. (2013). Percepciones de los profesores sobre la práctica docente en las ifad's de durango. *Revista Ra Ximhai*, 9(4), 187-197. Acceso: 5/12/2019. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/461/46129004018.pdf>>
- Bringle, R., y Hatcher, J. (1999). Reflection in Service Learning: Making Meaning or Experience. *Evaluation/Reflection*, 23 [Informe]. Recuperado de <<https://bit.ly/2JzpoL1>>
- Calles, M., & Luna-Nemecio, J. (2020). Cultura organizacional bajo el enfoque socioformativo: Proyección de Instituciones de Educación Superior en México. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVI (Número especial 2), 172-189. Obtenido de: <<https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>>
- Castillo, V. (2019). La formación pedagógica del docente universitario. *Palermo Business Review*, (16), 65-73. Recuperado de <<https://search-proquest-com.ezproxy.uniminuto.edu/docview/2080197389?accountid=48797>>.
- Cebollero Salinas, A. (2021). Aprendizaje socioemocional en la comunicación online a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio en adolescentes. *Eduotec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (78), 196-210. <<https://doi.org/10.21556/edutech.2021.78.2193>>.
- Cetrángolo, O. (2019). Financiamiento y gasto educativo en América Latina, a partir de la última generación de reformas. semanario "Educación técnico-profesional e inclusión laboral para una mayor igualdad en América Latina y el Caribe". Santiago de Chile. Disponible en: <https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/mesa_8_o_centrangolo.pdf>

- Corrales Gaitero, C., Herrera Segarra, J., & Erazo Ortega, P. (2021). Aprendizaje Servicio virtual en tiempos de emergencia sanitaria: una experiencia de refuerzo académico de docentes en formación. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (78), 99-113. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2153>
- Cotino Hueso, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de Educación y Derecho*, 1-29. <https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283>
- Crabtree, R. D., y Sapp, D. A. (2018). International Service-Learning guiding theories and practices for Social Justice. In D. E. Lund, *The Wiley International Handbook of Service-Learning for Social Justice*. (319-352), Hoboken, N. J., USA: Wiley-Blackwell. <doi: doi.org/10.1002/9781119144397.ch15 >
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. <<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3> Recuperado de https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7167396/pdf/11125_2020_Article_9464.pdf>
- Estrada Villafuerte, Paola (2020). El aprendizaje remoto enfrenta otro reto: el profesorado no está preparado para la enseñanza en línea. *Observatorio de Innovación Educativa*. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/profesorado-no-esta-preparado-para-educacion-online>.
- Faulconer, E. (2021). eService-Learning: A Decade of Research in Undergraduate
- Online Service-learning. *American Journal of Distance Education*, 35,100117. <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1849941>
- Galarza, V. (2021). UNE advierte recorte de más de USD 900 millones para la educación. *Radio Pichincha*.

<https://www.pichinchacomunicaciones.com.ec/une-adviertehttps://www.pichinchacomunicaciones.com.ec/une-advierte-recorte-de-mas-de-usd-900-millones-para-la-educacionrecorte-de-mas-de-usd-900-millones-para-la-educacion>

- INEC. Instituto nacional de estadística y censos. (2019). Indicadores de tecnología de la información y comunicación. Encuesta Nacional Multipropósito de Hogares (Seguimiento al Plan Nacional de Desarrollo). Disponible en: <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/2020/202012_Boletin_Multiproposito_Tics.pdf>
- Jouannet CH, Salas MH, Contreras MA. (2013). Modelo de implementación de aprendizaje-servicio (A+S) en la UC. Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la Educación*;39:198-212.
- Jürgen Weller. (2020). La pandemia del COVID-19 y su efecto en las tendencias de los mercados laborales. Publicación de las Naciones Unidas. Impreso en Naciones Unidas, Santiago
- Prado, R. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo The socioformacion: an approach to educational change. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 57-82.
- Rea, D. H. A., Palacios, L. A. Z., & Yuquilema, J. C. P. (2020). COVID-19 y la Educación Virtual Ecuatoriana. *Investigación Académica*, 1(2), 53-63.
- Strait, J., y Sauer, T. (2004). Constructing experiential learning for online courses: the birth of e-service, *Educause Quarterly*, 1, 62-65.
- Sparkman, K. N., Vajda, A., y Belcher, T. (2020). Advancing Human Services Education: Exploratory Study of International Service-Learning and Digital Pedagogy.

Journal of Service-Learning in Higher Education,18,
1-18.

- Tapia, M. N. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Ciudad Nueva.
- Tapia-Sasot, M. R. (2021). *Ventanas abiertas al aprendizaje y servicio solidario virtual: como desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario mediados por tecnologías*. CLAYSS
- Waldner, L. S., Widener, M. C., & McGorry, S. Y. (2012). E-service learning: The evolution of service-learning to engage a growing online student population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16, 123-150.
- Wehrle Martínez, A. (2020). Educación en contextos de COVID-19: requerimientos mínimos para una educación a distancia. *Observatorio Educativo Ciudadano*. Recuperado de <<https://www.observatorio.org.py/especial/2>>

Literatura y educación integral: fortalecimiento de la inteligencia espiritual, emocional, pensamiento crítico y trascendencia

Autora: Myriam Teresita Merchán Barros

Filiación: Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Correos electrónicos: mmerchan@puce.edu.ec
myriamster@gmail.com

Línea temática seleccionada: Emociones, creatividad y arte en educación

Resumen:

Las crisis son fundamentales para encontrar espacios de reflexión, de autoconocimiento y de evaluación de lo que hemos conseguido y de lo que nos hemos propuesto lograr. La pandemia constituyó una experiencia compleja, pero aleccionadora: permitió valorar la palabra y las posibilidades de interacción que se abrían al acostumbrarnos a un ritmo pausado donde pudimos “sentir y gustar” con mayor intensidad estas experiencias. En estas condiciones, la literatura se constituye en un espacio privilegiado para abordar la realidad y posicionarse en el mundo, pues invita a compartir pareceres, emociones, sentimientos y pensamientos; esta interrelación nos permite reflexionar sobre nuestra esencia humana y nuestra necesidad de asumir la fragilidad que nos caracteriza como seres efímeros y superarla gracias a la búsqueda de trascendencia, relacionarnos con el sentido estético y valorar la palabra esencial. La lectura hace posible descubrir espacios, trascender limitaciones temporales, conocer emociones que han caracterizado a los personajes literarios en situaciones complejas y poner bajo nuestra consideración su sentido protréptico. Esta propuesta tiene como objetivo compartir experiencias pedagógicas desde la enseñanza de la Literatura, con énfasis en la literatura clásica helena y latina en conjunto con la literatura producida en “Nuestramérica” en el nivel de pregrado universitario.

Palabras clave: Lectura, inteligencia emocional, inteligencia espiritual, trascendencia, pensamiento crítico.

Abstract:

Crises are essential to find spaces for reflection, self-knowledge and to evaluate what we have set to achieved and what we have propose to reach. The pandemic was a complex, but instructive experience: it allowed us to value the word and the possibilities of interaction that opened up when we got used to a slow rhythm where we could “feel and taste” these experiences with greater intensity.

Under these conditions, Literature becomes a privileged space to address reality and to position ourselves in the world, as it invites to share point of views, emotions, feelings, and thoughts. This interrelation allows us to think about our human essence and our need to assume the fragility that characterizes us as ephemeral beings and overcome it thanks to the search for transcendence, relate to the aesthetic sense and giving value to an essential word. Reading makes it possible to discover different spaces, to transcend temporal limitations, to think about the emotions that have characterized literary characters in complex situations and to put its protreptic meaning under our consideration. The aim of this proposal is to share pedagogical experiences from the teaching process of Literature, at the university undergraduate level, with emphasis on classical Hellenic and Latin literature in relation with the literature produced in “Nuestramérica”.

Key words: Reading, Emotional Intelligence, Spiritual Intelligence, Transcendence, Critical Thinking.

Literatura y educación integral: fortalecimiento de la inteligencia espiritual, emocional, pensamiento crítico y trascendencia

Hace muy poco tiempo que el hombre cuenta su historia, examina su presente y proyecta su futuro sin contar con los dioses, con Dios, con alguna forma de manifestación de lo divino. Y, sin embargo, se ha hecho tan habitual esta actitud que, aun para comprender la historia de los tiempos en que había dioses, necesitamos hacernos una cierta violencia. Pues la mirada con que contemplamos nuestra vida y nuestra historia se ha extendido sin más a toda vida y a toda historia. Y, así, solamente tomamos en cuenta el hecho de que en otro

tiempo lo divino ha formado parte íntimamente de la vida humana. Mas, claro está que esta intimidad no puede ser percibida desde la conciencia actual.

María Zambrano, *El hombre y lo divino*

Desde la antigüedad helena, se han considerado los períodos de crisis como espacios fundamentales para fortalecer nuestros procesos de reflexión, de autoconocimiento, de revisión sobre lo que nos hemos propuesto lograr y lo que hemos conseguido: la pandemia constituyó para nosotros una experiencia aleccionadora, impuso un distanciamiento social que sirvió para encontrarnos en soledad con nosotros mismos y nos brindó la posibilidad de explorar nuestra subjetividad en búsqueda de fortalezas trascendentes que nos permitan sobrellevar nuestra frágil condición de seres efímeros que debíamos enfrentar nuestra finitud con la presencia cotidiana de la muerte.

La Literatura constituye un espacio privilegiado para abordar la realidad, valorar la palabra esencial, conocer emociones que han caracterizado a los personajes en situaciones límites. En mi experiencia docente, los clásicos helenos y latinos son referentes esenciales para el proceso de formación integral; en mi condición de latinoamericana, la literatura de Nuestra América es importante para ayudarnos a asumir nuestro posicionamiento en el mundo en el que nos desenvolvemos y ejercemos nuestra ciudadanía. Por esta razón, las clases de Literatura helena tienen como un componente especial el estudio de la relación entre obras clásicas helenas y obras modernas o contemporáneas de la literatura latinoamericana. Me referiré entonces a la experiencia pedagógica en el pregrado en la que hemos relacionado la tragedia *Antígona* de Sófocles y el poema *Antígona González* de Sara Uribe.

En una obra educativa confiada a la Compañía de Jesús, como es el caso de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, lo espiritual cobra un papel esencial en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Educar implica hacer que surja lo mejor de nosotros, fortalecer nuestras propiedades y desarrollar posibilidades esenciales (José Antonio Marina, 2010) que logren combinar las competencias de la inteligencia racional, la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual como premisa de una formación integral.

En la sociedad del conocimiento en la que vivimos, debemos considerar algunas de sus características y las problemáticas que deben superarse en una formación integral. La sociedad actual alienta la hiperespecialización, el desarrollo de la tecnología, la racionalidad como única manera de adaptarse a la sociedad actual; elementos excluyentes que constituyen un peligro para lograr una educación de calidad. Pero estos problemas podrían convertirse en posibilidades de cambio, al considerar que no solo debemos adaptarnos a las condiciones imperantes de un mundo globalizado para cubrir sus “necesidades” y mantener su *statu quo*, sino que podemos y debemos encontrar vías para mejorarlas y convertirlas en elementos que ayuden a transformar la sociedad del conocimiento en una sociedad del conocimiento y la virtud, pues sin ella no podríamos superar los retos ni los problemas de una sociedad inequitativa, violenta, alienante y deshumanizante.

La importancia de la palabra está testimoniada explícitamente en Aristóteles (1988), quien definía ya al ser humano como el único animal poseedor de palabra –/ánthropos, zóon lógon ékhon/–. La educación integral considera el arte de la palabra como elemento fundamental para conseguir la máxima virtud, la Areté, que consiste en mantener coherencia entre nuestras palabras y nuestras acciones. Homero, a su vez, caracterizaba a la palabra como “alada” –/épea pteróenda/; palabras aladas que trascienden espacios, idiomas, tiempos, culturas. En la lengua helena, el concepto de Literatura se define como /logotékhnia/, el arte de la palabra; de allí que la asumamos como una disciplina –y un arte– que nos ayuda a conocer mejor el mundo, a interpretarlo, a entender su dinámica y a actuar en él. La Literatura incluye la necesidad de mirar el mundo, aprender a leer el mundo, investigar su dinámica como observadores de segundo orden, pues no es posible contemplar el mundo desde una objetividad total sin considerar los sesgos culturales, los prejuicios, la formación específica y nuestras expectativas sobre su estructuración (Von Förster, 1994).

La palabra y nuestra condición de humanidad se aúnan en la Literatura; la tradición humanística que caracteriza la educación ignaciana tiene mucha claridad al respecto; desde la *Ratio Studiorum* (2019) se pone énfasis en la importancia de la lectura y del aprendizaje de la lengua para llevar adelante una formación integral. También debemos considerar que otro elemento esencial que relaciona la palabra y nuestra condición

humana es la memoria, elemento fundamental de la Literatura como el arte de testimoniar con palabras. La importancia concedida al fortalecimiento de las competencias lingüísticas podemos encontrarla en el derecho a la “parresía”, que defendían ya en la antigüedad helena, la misma que hacía posible hacer escuchar nuestra voz en cualquier espacio al contar con la posibilidad de argumentar nuestros posicionamientos; por lo que la Literatura cobraba una importancia fundamental.

Los seres humanos, desde la conciencia de nuestra condición efímera, buscamos posibilidades de trascendencia, también la palabra en sus manifestaciones literarias nos ayuda en esta búsqueda. Danah Zohar e Ian Marshall (2001) son dos teóricos que sostienen la necesidad de reconocer la importancia del cultivo de la Inteligencia Espiritual; la conciben como un punto de unión que vincula todas las otras inteligencias: las inteligencias múltiples, la emocional, la racional; un espacio en el que todas ellas se juntan, y encuentran su sentido completo y complejo en la inteligencia espiritual.

De acuerdo con Zohar y Marshall, la inteligencia espiritual es aquella:

[...] con que afrontamos y resolvemos problemas de significados y valores, la inteligencia con que podemos poner nuestros actos y nuestras vidas en un contexto más amplio, más rico y significativo, la inteligencia con que podemos determinar que un curso de acción o un camino vital es más valioso que otro” (2001, p.19). Señalan, además, que la eficacia del cociente intelectual y de la inteligencia emocional se fundamentan precisamente en la inteligencia espiritual, pues la consideran “nuestra inteligencia primordial. (Zohar y Marshall, 2001, p. 23)

Desde mi experiencia docente, considero que la Literatura y el desarrollo de las competencias lingüísticas y lectoras ayuda en el fortalecimiento de la inteligencia espiritual, sin la cual no podríamos alcanzar la Paideia, una educación integral, holística. ¿Pero qué razones podríamos esgrimir para enfatizar en la necesidad de fortalecerla y de tomar conciencia de su importancia? Recurramos nuevamente a Zohar y a Marshall, quienes nos recuerdan que la inteligencia espiritual:

[...] es una capacidad interna e innata del cerebro y la psiquis

humanas que extrae sus recursos más profundos del meollo del mismo universo. Es una prestación desarrollada a lo largo de millones de años que permite al cerebro encontrar y usar significados en la solución de los problemas. Tenemos que usar nuestra IES innata para forjar nuevos rumbos, para encontrar alguna sana expresión de significado, algo que nos emocione y nos guíe desde nuestro interior. (p. 24)

Es importante señalar que en estudios en los campos de la Neuropsicología y la Neurología, se ha podido establecer la presencia del llamado “Punto divino”; gracias a las investigaciones de Michael Persinger y S. Ramachandran, de la Universidad de California, se lo puede definir como “un centro espiritual incorporado” en el cerebro humano, “localizado entre las conexiones neurales de los lóbulos temporales del cerebro” (Zohar, 2001, p.25), el mismo que se ilumina cuando mencionamos o nos encontramos con alguna manifestación de lo sublime, “de Dios o de lo trascendente” (Zohar, p.26).

La inteligencia espiritual nos ayuda a tomar consciencia sobre dónde nos encontramos, hace posible profundizar sobre nuestras experiencias, los acontecimientos vitales, reflexionar sobre ellos y evaluarlos a nosotros mismos y nuestra conducta, lo que equivaldría a tomar consciencia de nuestro más profundo sentido ético. Desde esta reflexión, podríamos asumir la necesidad de cambiar situaciones críticas, decidirnos a hacerlo y concertar nuestro compromiso interior con este propósito; nos ayuda a conocernos a nosotros mismos, a reconocernos y a reconocer en qué nos encontramos centrados para tomar consciencia de nuestras motivaciones más profundas.

En esta misma tónica, debemos señalar que la propuesta ignaciana de educación nos invita a “sentir y gustar” de las cosas profundamente, a discernir y a realizar evaluaciones constantes que respondan a preguntas fundamentales sobre nuestro ver el mundo, estar en el mundo y actuar en el mundo como elementos dinamizadores de nuestra inteligencia espiritual; estos nos permiten aprehender las razones por las cuales hemos dejado de ser nosotros mismos para convertirnos en otros, al enfrentarnos a situaciones de alienación.

Dentro de los procesos de aprendizaje-enseñanza, podríamos señalar que tomar consciencia de nuestra inteligencia espiritual para conseguir fortalecerla nos permitiría mayor flexibilidad para actuar en forma propositiva, decidir ser

dueños de nuestra voluntad, de nuestras decisiones, tener la capacidad de afrontar y superar las causas que nos provocan sufrimiento y dolor, asumir la necesidad de poner en práctica valores que nos permitan interactuar con el prójimo sin causar ni sufrir daños innecesarios; nos brindaría la posibilidad de ver el mundo desde el pensamiento sistémico, desarrollar nuestro pensamiento crítico, buscar formas de trascendencia, conseguir “independencia de campo” para evitar convenciones negativas, prejuicios y tendencias a la discriminación.

Para mejorar la inteligencia espiritual debemos ser consecuentes con nuestro posicionamiento en el mundo, establecer nuestra visión del mundo y de nuestro actuar en el mundo; identificar lo que es necesario cambiar y comprometernos para lograrlo; discernir sobre nuestros móviles vitales y trascendentes nos permitiría encontrar un método – un camino– sin olvidar que existen múltiples alternativas. Estas acciones pueden ser impulsadas gracias al sentir y gustar profundamente de la Literatura, disfrutarla e interpretarla.

En la Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura, los estudiantes recibían un curso común de introducción a la Literatura clásica en el que debían participar todos los alumnos que hubieran elegido cualquiera de las tres especializaciones de Comunicación: Comunicación con mención en prensa, radio y televisión, Comunicación con mención en Literatura y Comunicación con mención en comunicación organizacional.

Una de las propuestas que llevamos adelante en esta materia fue encontrar menciones, resonancias y coincidencias entre la tragedia *Antígona* de Sófocles, representada en Atenas el 441 A.C. y el poema *Antígona González* de Sara Uribe, publicado en México en 2012.

Las protagonistas de la tragedia de Sófocles y del poema de Uribe son mujeres paradigmáticas, fortalecidas en el dolor y en situaciones extremas, críticas; recordemos las limitaciones impuestas para la actuación de las mujeres en el espacio público, tanto en la antigua Hélade, como en Latinoamérica y la entereza necesaria para cuestionar la legalidad frente a la legitimidad que garantiza nuestra humanidad.

Antígona, hija y hermana del rey Edipo, debe asumir una gran responsabilidad, acompañar a su padre en el exilio, ser considerada una presencia que acarrea su condición de miasma para cualquier población en la que podrían establecerse. Esto obliga a Antígona, mujer joven y decidida a cuidar de su padre,

a asumir los sucesos desencadenados después de la muerte de sus hermanos, el suicidio de su madre y la ceguera de su padre provocada por mano propia. Antígona pertenece a la familia de los Labdácidas, quienes han sucumbido en constantes procesos de error, por lo cual cuentan con un espíritu familiar que produce mucho daño, un *daimon alástor*. El proceso de error consta de tres niveles: la Ate, confusión; la Hybris, exceso; y la Némesis, justicia distributiva. A pesar de esto, Antígona y sus decisiones en defensa de la humanidad de su hermano Polinices, de su padre Edipo, de la suya propia, se convierte en un paradigma de probidad ética, pues se niega a que el cadáver de su hermano Polinices sea devorado por los perros salvajes y por las aves de rapiña, pues si sucediese, así como lo ha ordenado Creonte, impediría que la psique de su hermano descansara en paz en el inframundo.

Las decisiones que Antígona ejecuta nos revelan un sentido ético prevalente: su discernimiento la conduce a enfrentarse contra la ley establecida por el rey Creonte, su tío, quien ha prohibido, bajo pena de muerte, sepultar el cadáver de Polinices a quien considera el invasor que intentó atacar Tebas. Pero Antígona cuestiona la legitimidad de este mandato, y en aras de proteger su humanidad realiza un ritual funerario simbólico para proteger el cadáver de su hermano y conseguir que su psique pueda cumplir su viaje al inframundo; lo asume como una obligación basada en la compasión —ponerse en su lugar, como par, compartir su condición de extrema labilidad y su dolor— y en el deber filial —en realidad, deber con lo humano— que está garantizado por las leyes de los dioses, aunque no se hallen escritas y confronten la legitimidad de la ley de Creonte.

Su inteligencia espiritual ha fortalecido su poder de decisión, su voluntad y le ha permitido afrontar las consecuencias de sus elecciones para defender el derecho a la trascendencia de su hermano, aunque yazga únicamente como cadáver conserva su humanidad; Antígona interviene en el mundo, se posiciona en la sociedad, no permanece impotente frente a un acto de inhumanidad que le resta la posibilidad de que el alma de su hermano reciba las honras fúnebres a las que tiene derecho. Ella es condenada por el rey Creonte a permanecer en una cárcel subterránea y a morir lentamente; pero ella decide que en una sociedad donde la defensa del poder no toma en cuenta el derecho a la trascendencia ni a la justicia, ella no puede permanecer impávida frente a esos excesos, no puede convertirse

en su cómplice. Marguerite Yourcenar vislumbra este afán, este sentido ético profundo cuando concluye uno de sus ensayos poéticos, “Antígona o la elección”, recordándonos que “[e]l tiempo reanuda su curso al compás del reloj de Dios. El péndulo del mundo es el corazón de Antígona”.

En la confrontación con el rey Creonte, Antígona enfatiza en su verdadero sentido vital: “Mi persona no está hecha para compartir el odio, sino el amor” (96). Ella ha transgredido los mandatos de Creonte, pero esgrime razones suficientemente válidas para confrontarlo desde la fortaleza, a pesar de su aparente fragilidad:

No fue Zeus el que los ha mandado publicar, ni la Justicia que vive con los dioses de abajo la que fijó tales leyes para los hombres. No pensaba que tus proclamas tuvieran tanto poder como para que un mortal pudiera transgredir las leyes no escritas e inquebrantables de los dioses. Éstas no son de hoy ni de ayer, sino de siempre, y nadie sabe de dónde surgieron. (p.93)

Esta afirmación es totalmente consecuente con la grandeza de los seres humanos, con la defensa de nuestra condición humana cantada por el coro, en la tragedia, que continúa resonando a lo largo de los siglos:

Muchas cosas hay portentosas, pero ninguna tan portentosa como el hombre; él, que ayudado por el noto tempestuoso llega hasta el otro extremo de la espumosa mar, atravesándola a pesar de las olas que rugen, descomunales; él que fatiga la sublimísima divina tierra, inconsumible, inagotable, con el ir y venir del arado, año tras año, recorriéndola con sus mulas. Con sus trampas captura a la tribu de los pájaros incapaces de pensar y al pueblo de los animales salvajes y a los peces que viven en el mar, en las mallas de sus trenzadas redes, el ingenioso hombre que con su ingenio domina al salvaje animal montaraz; capaz de uncir con un yugo que su cuello por ambos lados sujete al caballo de poblada crin y al toro también infatigable de la sierra; y la palabra por sí mismo ha aprendido y el pensamiento, rápido como el viento, y el carácter que regula la vida en sociedad, y a huir de la intemperie desapacible bajo los dardos de la nieve y de la lluvia: recursos tiene para todo, y, sin recursos, en nada se aventura hacia el

futuro; solo la muerte no ha conseguido evitar, pero sí se ha agenciado formas de eludir las enfermedades inevitables.

Referente a la sabia inventiva, ha logrado conocimientos técnicos más allá de lo esperable y a veces los encamina hacia el mal, otras veces hacia el bien. Si cumple los usos locales y la justicia por divinos juramentos confirmada, a la cima llega de la ciudadanía; si, atrevido, del crimen hace su compañía, sin ciudad queda: ni se siente en mi mesa ni tenga pensamientos iguales a los míos, quien tal haga. (pp.89-90)

La muerte de Antígona desencadena una serie de muertes que afectan directamente al rey Creonte y su irreparable afán de poder para lograr afianzarse en el trono y conseguir sumisión y obediencia: su hijo Hemón trata de llamarlo a la razón, le advierte que el pueblo de Tebas apoya la decisión de Antígona y admira su piadosa valentía; Creonte no se conmueve, permanece obstinado en su resolución de castigo contra Antígona y cuestiona la fortaleza de su hijo a quien acusa de dejarse gobernar por los criterios de una mujer, pues Hemón es el novio de Antígona. Luego de una confrontación con su padre, Hemón se suicida junto al cadáver bamboleante de Antígona. La esposa de Creonte, Eurídice, también se suicida, pues sus dos hijos se han suicidado, impulsados por las acciones insensatas de su padre. Creonte toma consciencia de su necedad y de su insensatez después de haber sufrido todas estas pérdidas: le resta asumir su soledad, para recordarnos que los humanos, por nuestra condición obcecada, aprendemos con el sufrimiento.

Veintiséis siglos después, la mexicana Sara Uribe pone bajo nuestra consideración, en su poema *Antígona González* (2012), la violencia manifiesta e incontrolable que da como resultado las desapariciones en Tamaulipas, los femicidios y feminicidios que se cometen y permanecen impunes frente a la insolencia de autoridades sordas a las necesidades de bienestar y seguridad comunitarias.

A lo largo del poema, *Antígona González* nos relata la historia de su familia: su madre no podía tener hijos y se encomienda a San Judas Tadeo; se embaraza, da a luz un niño y lo llama Tadeo, como homenaje agradecido al santo que hiciera posible el alumbramiento de su hijo. *Antígona González* en su condición de hermana, se angustia cuando un día, su hermano no regresa a casa, nadie le da razón de su paradero,

desaparece, no reciben noticias tuyas; comienza entonces un largo camino plagado de búsquedas continuas e infructuosas leyendo minuciosamente las noticias de crónica roja, indagando en hospitales, comisarías, morgues... sin lograr una respuesta efectiva, y frente a ello, sus lamentos, su sufrimiento, su congoja:

Pero ni rastro de fiera ni de perros que te hubieran arrastrado para destrozarte. Donde antes tú ahora el vacío. Nadie llamó para pedir rescate o amedrentarnos. Nadie dijo una sola palabra: como si quisieran deshacerte aún más en el silencio. Yo les hubiera agradecido que a donde se lo hubieran llevado, mejor lo hubieran dejado muerto, porque al menos sabría yo dónde quedó, dónde llorarle, dónde rezar. A lo mejor ya me hubiera resignado. (p.19)

Su inteligencia espiritual la fortalece para no cejar en su intento, persevera, pues quiere conocer lo ocurrido con su hermano, encontrarlo, aunque muerto, rescatar su cuerpo para cumplir con los ritos funerarios... desgraciadamente, toda su esfuerzo resulta vano, no lo encuentra, pero sí puede testimoniar los avatares característicos de su investigación y cuestionarse desde la consciencia de su fragilidad impotente sobre el curso de los acontecimientos que producen estas desapariciones, plantear múltiples preguntas que surgen, resuenan y se resignifican en quienes leemos los versos escritos en los que testimonia su travesía entre muertos:

Una fila inmensa. Esta mañana. Llegamos arrastrando los pies tras la zozobra del viaje, tras la intemperie, tras el cansancio infinito desde el miedo hasta la morgue.

[¿No hay un sol de los muertos?

Este sol ya no es el mío]

Aquí todos llegamos solos.

Somos un número que va en aumento. Una extensa línea que no avanza, que no retrocede. Algo que permanece agazapado, latente. Esa punzada que se instala con firmeza en el vientre, que se aloja en los músculos, en cada bombeo de sangre, en el corazón y las sienas.

[¿No hay un sol de los muertos?

Este sol ya no es el tuyo]

Somos lo que deshabita desde la memoria. Tropol.

Estampida. Inmersión. Diáspora. Un agujero en el bolsillo. Un fantasma que se niega a abandonarte. Nosotros somos esa invasión. Un cuerpo hecho de murmullos. Un cuerpo que no aparece, que nadie quiere nombrar. Aquí todos somos limbo. (pp.73-74)

Sara Uribe incluye en su poema fragmentos de investigaciones literarias que ella realizara sobre las obras que han contado con Antígona como su protagonista, desde la antigüedad helena, la Antígona de Sófocles, hasta la modernidad latinoamericana: *Antígona furiosa* de Griselda Gambaro o *Antígona Vélez* de Leopoldo Marechal, para citar un par de ejemplos. La disposición de los versos del poema en dos columnas testimonia la necesidad de interpelación, de cuestionamiento en forma dialógica entre lo antiguo clásico y lo moderno, pero que coincide en la reivindicación de contar con un cuerpo, respetar el cadáver de su hermano, cuestionar un sistema de violencia que únicamente nos conduce a la pérdida de lo mejor de nuestra humanidad en la búsqueda de trascendencia. La estructura fragmentada de la disposición de los versos revela la fragmentación de certidumbres, ilusiones, cuerpos desaparecidos. Sara Uribe concluye así su poema, a manera de súplica-advertencia-confirmación frente a la que no podemos permanecer indolentes, que debe conmovernos y fortalecer nuestra inteligencia espiritual para encontrar nuevas posibilidades de defender nuestra humanidad:

Yo también estoy desapareciendo, Tadeo.
Y todos aquí, si tu cuerpo, si los cuerpos de los
nuestros.
Todos aquí iremos desapareciendo si nadie nos busca,
si nadie nos nombra.
Todos aquí iremos desapareciendo si nos quedamos
inermes sólo viéndonos entre nosotros, viendo cómo
desaparecemos uno a uno. (p.95)

Estas situaciones revelan nuestra humanidad en crisis, resuenan a lo largo del tiempo gracias a que están testimoniadas con palabras; detenernos en la lectura y su interpretación nos permite valorar el arte de la palabra y las posibilidades de interacción humana al recuperar un ritmo pausado, el de la lectura

reflexiva, donde podemos “sentir y gustar” con mayor intensidad de las palabras y resignificarlas con los acontecimientos y experiencias de nuestro tiempo y nuestros contextos específicos.

En este proceso de aprendizaje-enseñanza protagonizado por la Literatura, los estudiantes están invitados a descubrir en ella un espacio privilegiado desde el que podemos abordar la realidad y posicionarnos en el mundo, invitarlos a compartir pareceres, emociones, sentimientos y pensamientos; a interrelacionarlos y permitirnos reflexionar sobre nuestra esencia humana y nuestra necesidad de asumir la fragilidad que nos caracteriza en nuestra condición de seres de un día –/ephímeros/– y superarla gracias a la búsqueda de trascendencia; nos convoca a relacionarnos con el sentido estético y ético para valorar la palabra esencial desde la consciencia de las posibilidades que nos propone la inteligencia espiritual como coordinadora de la inteligencia racional y la emocional.

En conjunto con las reflexiones y el diálogo con los estudiantes, hemos tratado de revalorizar la lectura como posibilidad para descubrir y explorar nuevos espacios, trascender limitaciones temporales, conocer emociones que han caracterizado a los personajes literarios en situaciones complejas y poner bajo nuestra consideración el sentido prototípico de estas experiencias.

Confiamos en que los estudiantes, al fortalecer sus competencias lingüísticas, su inteligencia espiritual y su formación integral, no sean presa fácil de la plaga que implica el analfabetismo funcional. Contamos con la esperanza de conseguir comunicar que la Literatura es un espacio valioso, donde se encuentran múltiples disciplinas, diversas problemáticas, complejas preguntas planteadas para conjugar nuestro sentido estético, nuestro pensamiento crítico y conseguir la conjunción de las inteligencias para disfrutar de la palabra, de la Literatura desde todas sus posibilidades para aprehender el mundo en forma sistémica y reivindicar el sentido pleno de nuestra humanidad.

Referencias bibliográficas

Aristóteles. (1988). *Política*. Gredos.

- Marina, José Antonio. (2010). *La inteligencia fracasada. Teoría y práctica de la estupidez*. Anagrama.
- Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu. Auctoritate Septimae Congregationis Generalis aucta.* En: <https://www.educatemagis.org/wp-content/uploads/documents/2019/09/Compa%C3%B1%C3%ADa-de-Jes%C3%BA-1599-Ratio-Studiorum-Oficial.pdf>
- Sófocles. (s/f). “Antígona” en *Tragedias*. Biblioteca básica Gredos. En: <https://dokumen.tips/documents/sofocles-antigona-gredos.html?page=4>
- Uribe, Sara. (2012). *Antígona González*. Sur+ ediciones.
- Von Förster, Heinz. (1994). “Construyendo una realidad” en Watzlawick, Paul, editor. *La realidad inventada*. 3ª edición. Gedisa.
- Yourcenar, Marguerite. (1992). *Fuegos*. Alfaguara.
- Zambrano, María. (2012). *El hombre y lo divino*. 6ª reimpresión. Fondo de Cultura Económica.
- Zohar, Danah e Ian Marshall. (2001). *Inteligencia espiritual. La inteligencia que permite ser creativo, tener valores y fe*. Plaza y Janés.

Importancia del desarrollo docente en la sociedad del conocimiento

«El arte supremo del maestro es despertar el placer de la expresión creativa y el conocimiento».

Albert Einstein

Autora: Catalina Elizabeth Vélez Verdugo

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
cevelez@puce.edu.ec

Línea temática seleccionada: Educación, transformación y desafíos

Resumen

En la actualidad la educación superior atraviesa profundos y constantes cambios derivados de la irrupción de las tecnologías de información y comunicación, así como también por los efectos devastadores de la pandemia ocasionada por el COVID-19. Una consecuencia de mayor impacto ha sido el acotamiento de las barreras de tipo geográfico con incidencia directa en la economía, la política y la sociedad. Estos cambios han decantado en un esfuerzo ingente por mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior en consideración a los principios esenciales de inclusión, equidad, igualdad y justicia social. A lo largo del texto se plantea una propuesta para el análisis y debate de la educación superior, a nivel local y regional en la sociedad del conocimiento tomando en cuenta las implicaciones que supone una época de pospandemia, con el fin de aportar con algunas reflexiones destinadas a afianzar procesos académicos de transformación educativa y sociocultural. Palabras claves: profesores, desarrollo profesional, sociedad del conocimiento, pandemia y pospandemia, transformación, tecnología.

Introducción

Históricamente la humanidad se ha desarrollado en épocas signadas por crisis de diversa índole y magnitud que han

exigido ingentes esfuerzos, para al menos, atenuar sus efectos más nocivos. La actual no es una excepción, también es crítica y esta crisis se refleja principalmente en los elevados índices de pobreza, desempleo, corrupción, inseguridad, deterioro institucional y en la decadencia sostenida de principios y valores sustantivos como la solidaridad, justicia, moral y ética, igualdad, equidad, inclusión, etc., que constituyen la piedra angular para garantizar una sana convivencia social y el progreso y desarrollo de los pueblos. Un fenómeno que aterrorizó al mundo y agravó este cuadro, fue la pandemia del COVID-19 que provocó una especie de aislamiento universal sin precedente alguno de la cual, apenas estamos renaciendo pese al estado de perplejidad e incertidumbre en el que seguimos inmersos, paradójicamente en plena vigencia de lo que se ha denominado “sociedad del conocimiento”.

En una situación de tal naturaleza, la educación cobra mayor trascendencia por ser determinante para el desarrollo de capacidades, potencialidades y competencias; así como, porque en su esencia subyace un proceso de producción, asimilación y transformación de conocimiento y generación de cultura, ciencia y tecnología, con incidencia directa en los ámbitos político, económico y social con miras a elevar la calidad de vida y en definitiva el desarrollo de las naciones.

El presente documento trata acerca de la importancia del desarrollo de las habilidades y capacidades de los docentes en los procesos de educación superior, en el contexto de la pandemia del COVID-19, especialmente en consideración a los avances e impacto de la tecnología. Fueron los docentes quienes asumieron la gran responsabilidad de enfrentar la “apremiante necesidad” de gestionar los cambios que demandaba la nueva realidad, aprender y hacer un uso eficaz y eficiente de la tecnología; y de diseñar, adoptar e implementar modelos educativos alternativos a los tradicionales.

El texto se encuentra estructurado en dos partes. En la primera se enfatiza en la importancia de la formación docente en recursos y herramientas tecnológicas desde la visión de la sociedad del conocimiento; y, en la segunda, se analizan los efectos de la pandemia del COVID-19 en el desarrollo profesional de los docentes y los principales desafíos a futuro.

Desarrollo

La inusitada incursión de las tecnologías de información y comunicación en la sociedad y en la vida de las naciones es, sin duda, el hecho más evidente y destacado en lo que va del presente siglo. Su impacto en los procesos educativos, en particular en los de la educación superior, ha sido decisivo en la medida en que ha provocado transformaciones radicales en el marco de un mundo cada vez más globalizado. Se trata de una verdadera revolución que ha atravesado las barreras no solo geográficas sino también las económicas, políticas y sociales.

Estos cambios deben ser analizados sobre todo en la perspectiva de elevar la calidad de la educación superior primordialmente con criterios de inclusión e igualdad, pero también desde la necesidad de contar con una apropiada infraestructura tecnológica, una eficiente planta docente y planes de estudios acordes con la realidad, a fin de asegurar una educación de alto nivel que responda a las demandas de la sociedad y su desarrollo.

El avance arrollador de las tecnologías digitales y la democratización en el uso del internet han sido los factores que más han influido en la transformación del proceso educativo. Hasta hace muy poco, al parecer, la universidad y sus docentes constituían los únicos guardianes del conocimiento; sin embargo, en la actualidad ya se dispone de una multiplicidad y variedad de fuentes de conocimiento, así como de facilidades de acceso. Las TIC han provocado nuevos alfabetismos que potencian habilidades y competencias propias del siglo XXI, las cuales se ejercitan principalmente en las prácticas digitales que los jóvenes llevan a cabo en contextos de aprendizaje informal, en su mayoría en espacios y tiempos de ocio (Busque, Medina y Ballano, 2013).

No obstante, para el docente más allá de la importancia que tiene la tecnología y el manejo de sus herramientas, lo verdaderamente trascendente en el campo educativo, por constituir la esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, es la visión y la finalidad para la cual se educa; y, desde el punto de vista institucional la gestión que considere: una planificación sostenida y participativa de los diversos actores a partir de diagnósticos sistemáticos; provisión, asignación y manejo responsable de los recursos; creación de condiciones favorables para el acceso masivo a la conectividad; contar con una

infraestructura tecnológica apropiada; y brindar facilidades para que los alumnos puedan incorporarse a las nuevas modalidades de estudio. La docencia no puede ser sino una misión colectiva.

Así entonces, la tecnología como insumo de la sociedad del conocimiento impulsa el cambio social. Al respecto Krüger señala: “la sociedad del conocimiento ha permitido que la educación se convierta en un factor de cambio social que involucra la necesidad de aprender en todo momento” (Krüger, 2006). El mundo necesita cada vez con mayor urgencia, personas con capacidad de adaptación y readaptación constante, prácticas laborales en diversos escenarios que se ajusten a la realidad y también a partir de modelos de simulación soluciones concretas para afrontar los graves problemas que le aquejan; así como de un aprendizaje continuo y de nuevas formas de interacción al interior de los centros de trabajo.

En este orden de ideas, es sustancial concentrarse en la educación como un medio para alcanzar el bienestar social, lo que está directamente relacionado con el incremento de la calidad de los servicios educativos, la producción científica y una mayor vinculación de la universidad con la sociedad.

Estos mecanismos deben canalizarse a través de una adecuada gestión del conocimiento que corresponde a la capacidad de transformar y emplear la información para generar valor (Rodríguez, 2009). A lo largo de los años, la generación y transformación del conocimiento se ha implementado sobre todo en las aulas. Los principales gestores del conocimiento han sido los profesores y profesoras quienes han participado como agentes de cambio en la realidad social. Así, tal como lo menciona Baraldi (2005), hacer educación demanda de autopreparación, autoevaluación, evaluación de impacto, colaboración, conocimiento, revaloración de la conciencia, experiencia, interacción con todos los que intervienen en el Sistema e interdependencia, con debate abierto, para organizar la universidad, de modo que promueva su desarrollo y permita dar respuesta a las demandas ciudadanas. Los docentes hasta ahora han sido quienes han liderado las propuestas formativas para adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a la velocidad del cambio.

En la educación superior, son los docentes a quienes les corresponde cultivar la generación del conocimiento para el aprendizaje y formación permanentes mediante la comunicación, reflexión, comprensión, interpretación e interacción entre la

teoría y la práctica para apropiarse de estrategias que lleven a resultados eficientes en y para las instituciones de educación superior (Baraldi, 2005).

En este mismo sentido, debe remarcarse en la importancia y responsabilidad que tienen las instituciones de educación superior frente al desarrollo profesional de su planta docente, lo cual exige la definición de políticas y la ejecución de programas y proyectos que garanticen una formación continua que fortalezca habilidades y destrezas relativas a la docencia e investigación.

En la Conferencia sobre Educación Superior en el siglo XXI, organizada por la UNESCO y celebrada en París en 1998, se establecieron los lineamientos para el cambio de la perspectiva universitaria, que han constituido la base para la transformación y diversificación de los modelos educativos aplicados en las instituciones de educación superior; así como, para la formación del docente con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con el desarrollo y avances pedagógicos, disciplinares, científicos y tecnológicos.

Tal como sostiene Durán (2016), la formación docente converge en *“el desarrollo y la delimitación de las competencias específicas en el ejercicio de sus funciones, roles y estrategias, para potenciar la calidad, innovación y la contextualización derivadas del nuevo escenario de actuación profesional en la sociedad del conocimiento. Significa innovar en los objetivos, contenidos, métodos didácticos, agregando los nuevos elementos (técnicas, estrategias y tácticas) utilizados en los actuales modelos educativos, entre ellos el de competencias”*.

Para alcanzar este propósito, el docente debe potenciar sus capacidades, habilidades y destrezas y fortalecer su misión con investigación científica para, de esta manera, enriquecer el currículum y sus propias aptitudes.

A juicio de Mas Torelló (2001), el personal docente debe desarrollar habilidades y destrezas en temas de docencia, investigación e inclusive gestión académica. Por lo tanto, el docente investigador debe desarrollar un sin número de competencias profesionales correspondientes a la función sustantiva de la docencia, como son:

- “Diseñar el proceso docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, en trabajo coordinado con otros docentes, para así garantizar sistematicidad y sostenibilidad en los aprendizajes.

- Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje colaborativo, lo que implica propiciar aprendizajes tanto individuales como grupales.
- Tutorizar el proceso de aprendizaje del estudiante propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.
- Evaluar permanentemente el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Contribuir activamente a la mejora de la docencia.
- Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución”.

Con respecto a las competencias profesionales de la función sustantiva de investigación, diversos estudios resaltan las siguientes:

- “Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento.
- Organización y gestión de reuniones científicas, que propicien la difusión, la comunicación, la discusión, el intercambio del conocimiento científico, la propia formación.
- Elaboración de material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento.
- Comunicación y difusión de conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación a nivel nacional e internacional”.

De acuerdo a Chang (2009) las competencias docentes deben “gestionar el ambiente de aprendizaje, interpretar las expresiones y comportamientos del educando y comunicarse con él para apoyar su proceso de aprendizaje. Este tipo de ejercicio docente es diferente al que se apega al guion de enseñanza de una disciplina para exponer su contenido y por ello se requiere de una preparación del docente acorde con lo que se requiere de él”.

Es en esta connotación que se observa con mayor claridad la enorme contribución de la sociedad del conocimiento en el ámbito de la educación, en especial al haber propiciado la consolidación de un modelo integral educativo y el fortalecimiento del uso de las herramientas digitales para facilitar el aprendizaje. (Pérez Zuñiga, Mercado Lozano, Martínez García, , & Mena Hernández, 2018)

Así entonces, queda demostrado que un área fundamental de la sociedad del conocimiento constituye la competencia digital para enseñar y aprender. Para todos los entendidos en el tema, el modelo más reconocido de competencia digital es el DigComp, diseñado por la Comisión Europea, que identifica en seis áreas las competencias digitales necesarias para mejorar e innovar la educación a través de la autoevaluación docente sobre sus fortalezas y debilidades para el uso de las tecnologías de la información: 1) compromiso profesional, 2) recursos digitales, 3) enseñar y aprender, 4) evaluación, 5) capacitar a los estudiantes y 6) facilitar la competencia digital de los estudiantes. (Hernández-Escalano, et al., 2021)

En América Latina se evidenció que el rol de los docentes en la emergencia sanitaria fue imprescindible, sin su participación no habría sido posible la ejecución de los procesos de enseñanza-aprendizaje principalmente en entornos remotos. A pesar de que en varios casos existió disponibilidad de infraestructura tecnológica, sin mediar el liderazgo de los docentes el aprendizaje de los estudiantes habría sido imposible. La clave estuvo en el acompañamiento que brindaron las instituciones de educación superior para la implementación de estrategias basadas en el aprendizaje colaborativo, modos de aprendizaje híbridos y la pedagogía emergente. (Picón, González de Caballero, & Paredes Sánchez, 2021)

Durante la pandemia, la virtualización de las aulas se convirtió en una realidad tangible, a partir de entonces una gran parte de universidades han hecho uso de las herramientas y recursos tecnológicos como apoyo pedagógico a la enseñanza presencial. Las y los profesores fueron quienes, a través de capacitaciones emergentes adquirieron la capacidad necesaria en temas de educación virtual y contribuyeron a evitar que la brecha digital se profundice haciendo uso de aplicaciones y redes sociales. (Pinheiro & Guedes de Seixas, 2021)

Resta entonces como un objetivo inmediato, en la pospandemia que las instituciones de educación superior

planifiquen la gestión educativa y académica y evalúen los procesos y resultados obtenidos en la modalidad de educación virtual emergente. Como menciona Macchiarola y Bustos, las instituciones deben pasar del caos a una complejidad planificable que involucre: “a) articular la evaluación de los procesos y sus resultados formulando posibles hipótesis de acciones futuras diferentes para las distintas situaciones emergentes de la evaluación; b) planificar futuros escenarios alternativos de la emergencia educativa; y c) repensar las acciones en el marco de una redefinición del sentido de la universidad en su conjunto” (Macchiarola & Bustos, 2021). Esto significa que las estrategias implementadas relacionadas con la formación de las y los profesores, la gestión administrativa y la académica para el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes a través del acceso digital, deben ser parte de un nuevo modelo educativo.

Como apoyo relevante, debe reconocerse el aporte del “Programa de Desarrollo competencial para entornos de enseñanza-aprendizaje no presenciales en situación de emergencia (COVID-19)”, desarrollado, ejecutado y evaluado por la UNESCO-IESLAC, para mejorar la capacidad docente y estudiantil en temas de competencia digital y didáctica del aprendizaje, que permitió medir el efecto-impacto de los programas formativos orientados al desarrollo de competencias de docentes y estudiantes en 13 universidades públicas del Perú.

La metodología del programa se fundamenta en el modelo “aprender haciendo” (learning by doing) a través de la construcción del portafolio digital de los profesores sobre la base del aprendizaje en proyectos y el aprendizaje en problemas. Al respecto Hernández-Escalano afirma que “este programa fue y será de crucial importancia puesto que consolidará un sistema de enseñanza-aprendizaje que permita migrar de un modelo de emergencia a un modelo de educación híbrida. (Hernández-Escalano, et al., 2021)

Otra estrategia digna de estudio, es aquella adoptada por la Universidad Autónoma de Campeche de México, que, mediante una consultoría, diseñó e implementó un sistema para dotar de información actualizada a los docentes para enfrentar los problemas provocados por la pandemia, que derivó en un “Modelo de Acompañamiento” mediante la capacitación en diseño de actividades con recursos en línea; uso de herramientas para el modelo de acompañamiento; y, diseño estandarizado de espacios de aprendizaje. Los talleres se desarrollaron en dos

fases: la primera para adiestrar a un grupo de docentes como facilitadores y la segunda, en la cual estos mismos docentes fueron los responsables de capacitar a otros grupos. (Pinheiro & Guedes de Seixas, 2021)

En el Ecuador, en el periodo comprendido entre el 2015 y 2020, se observó en el Sistema de Educación Superior un incremento en el número de docentes y de estudiantes, un crecimiento ordenado de las instituciones académicas, la diversificación de las modalidades de estudios y de la oferta académica, así como mayor acceso y cobertura.

De acuerdo con las cifras del Sistema Integral de Información de la Educación Superior (SIIES) para el año 2020, se registraron 31.645 docentes, de los cuales el 55,84% pertenece a personal académico de universidades y escuelas politécnicas públicas nacionales y de aquellas que operan en el país bajo acuerdos y convenios internacionales; y el 44,16% a universidades y escuelas politécnicas particulares autofinanciadas y que reciben rentas y asignaciones del Estado. Así mismo, el 51,03% corresponde a docentes titulares y el 48,96% a no titulares.

La pandemia provocada por el COVID-19 obligó al Sistema de Educación Superior ecuatoriano a diversificar las modalidades de estudio, lo que significó transitar de una modalidad presencial a una modalidad en línea e inclusive a una híbrida.

A continuación, se presentan dos tablas que contienen algunos datos importantes referidos a la evolución de la educación superior en el país entre los años 2016 y 2021.

Tabla I Número de carreras de grado por modalidad de estudio, 2016 – 2021

Modalidad de estudios	2016	2017	2018	2019	2020	2021*	Total
A distancia	22	7	21	49	35	9	143
Dual	0	26	17	2	17	1	63
En línea	0	0	3	75	109	24	211

Híbrida	0	0	0	2	2	28	32
Presencial	91	456	360	810	646	341	2.704
Semi-presencial	2	17	37	66	56	24	202
Total	115	506	438	1.004	865	427	3.355

Fuente: Oferta académica vigente- Consejo de Educación Superior, *corte abril 2021.

Tabla II: Número de programas de posgrado por modalidad de estudio, 2016 – 2021

Modalidad de estudios	2016	2017	2018	2019	2020	*2021	Total
A distancia	0	0	0	16	5	0	21
En línea	0	5	7	16	123	50	201
Híbrida	0	0	0	0	0	14	14
Presencial	56	20	116	512	493	120	1317
Semi-presencial	3	0	6	45	59	28	141
Total	59	25	129	589	680	212	1694

Fuente: Oferta académica vigente- Consejo de Educación Superior, *corte abril 2021.

Como se observa en esta tabla, en el año 2016 no se registra oferta en modalidad en línea, mientras que en el 2020 ya se cuenta con 151 programas de posgrado aprobados.

Conclusión

Las ventajas que ofrece el mundo tecnológico que nos cobija, constituyen quizá el mayor reto del sistema educativo, imposible de enfrentarlo sino es mediante una formación integral de los docentes capaz de garantizar una administración

inteligente de las herramientas digitales que faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje, siempre en consideración a que el centro de atención debe ser el estudiante, cuya vivencia en la actualidad está marcada por un entorno en el que prevalecen condiciones propias de la época que han convertido a la sociedad en una sociedad audiovisual y digital.

Esto supone no solo potenciar los esfuerzos pedagógicos sino, además simultáneamente diseñar e implementar nuevas políticas y modelos de gestión educativa y disponer de infraestructura tecnológica apropiada a fin de reducir las brechas existentes. En este sentido, se debería lograr la diversificación de las modalidades de estudio con altos estándares de calidad y excelencia.

Hay que enfatizar en la necesidad de una enseñanza virtual sistemática con una visión de futuro. El manejo de las herramientas tecnológicas debe constituir una parte importante de las habilidades y destrezas en la formación de las y los docentes. Solo así se facilitará el desarrollo de un “plan de movilidad virtual” con miras a una verdadera transformación educativa y cultural sustentada en principios de igualdad, equidad y justicia.

Finalmente, hay que resaltar la necesidad de contar con una universidad que ofrezca respuestas válidas a los retos raudamente cambiantes que enfrenta la sociedad y el mundo, y al desarrollo científico, tecnológico y cultural, que caracteriza a cada momento histórico, en el marco de su autonomía y responsabilidad social, perseverando cada vez con mayor tenacidad el pensamiento crítico reflexivo de toda la comunidad académica.

Referencias bibliográficas

Krüger, K. (2006). El Concepto de “Sociedad del Conocimiento”. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* .

Forero de Moreno, I. (2009). La Sociedad del Conocimiento . *Revista Científica General José María Córdova*, 40-44.

UNESCO. Director-General, 1.-1. (. (1998). La Educación superior en el siglo XXI, visión y acción: informe final. *Conferencia Mundial sobre la Educación*

Superior en el siglo XXI: Visión y acción. Paris.

- Durán Arellano, A. M. (2016). Formación en competencias del docente universitario. *Educere*.
- Mas Torelló, Ó. (2011). *EL PROFESOR UNIVERSITARIO: SUS COMPETENCIAS Y FORMACIÓN*. Obtenido de Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56722230013>
- Chan, M. E. (2009). Principios de complejidad aplicados al diseño curricular por competencias. *Ponencia presentada en el V Congreso Internacional sobre el Enfoque Basado en Competencias*. Bogota.
- UNESCO. Director-General, 1.-2. (. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO*.
- García García, E. (2008). *ENSEÑAR A APRENDER. ANALISIS Y DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DEL PROFESOR*. Madrid: INAFOCAM.
- Rodríguez Vite, H. (2008). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*.
- Portilla Rendón, A. B. (2002). *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Imbernón, F. (2001). *CLAVES PARA UNA NUEVA FORMACIÓN DEL PROFESORADO*. Baelona: Universidad del Barcelona.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*.

- Pérez Zuñiga, R., Mercado Lozano, P., Martínez García, M., & Mena Hernández, E. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *RIDE*, Vol. 8, Núm 16.
- Picón, G., González de Caballero, G., & Paredes Sánchez, J. (2021). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *Arandu UTIC*, 139-153.
- Pinheiro, V., & Guedes de Seixas, B. (2021). Enseñanza remota de emergencia en la formación inicial del profesorado: retos y posibilidades en el contexto de la pandemia de Covid-19. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 525-553.
- Hernández-Escalano, C., Inzolia, Y., Carabantes, D., Mendoza, D., Bernabé, B., Morocho, M., & Mogollón, I. (2021). Impacto de programas formativos orientados al desarrollo competencial de docentes y estudiantes: continuidad de la educación superior en situación de emergencia sanitaria por COVID-19 desde contextos virtuales. *Revista Educación Superior y Sociedad*, Vol. 33, n2, pp. 196-235.
- Macchiarola, V., & Bustos, D. (2021). Políticas académicas en la emergencia socio-sanitaria por COVID-19: una experiencia de aprendizaje institucional. *Revista Educación Superior y Sociedad*, vol.33, no2, 554-583.

III. SISTEMATIZACIÓN EXPERIENCIAS EDUCATIVAS INNOVADORAS

Cuándo y cómo usar PPI aplicado al uso de herramientas tecnológicas en la enseñanza de idiomas extranjeros

Autor:

Gustavo Arquelino Palacios Mielez
Pontificia Universidad Católica del Ecuador gapalacios@puce.edu.ec

Resumen

El proceso de enseñanza de una lengua extranjera (siglas en inglés FLT) en un contexto moderno y contemporáneo utiliza recursos pedagógicos multimediáticos cuyo fin es hacer de este proceso fácil e incluso divertido. El problema que enfrentan los usuarios de estas herramientas es encontrar la efectividad de su uso, sin poder discernir cómo y cuándo usarlos. El uso del Paradigma Pedagógico Ignaciano (siglas PPI) junto a un entorno gamificado fue modelo para enmarcar diversas prácticas pedagógicas para el uso de herramientas tecnológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este documento pretende recoger las experiencias durante dos semanas de explicar un PPI gamificado a estudiantes de la tercera cohorte de la maestría en pedagogía en inglés, en la materia de Technological Tools for Language Teaching. Los resultados alcanzados arrojaron que los estudiantes están capacitados en discernir la pertinencia de un recurso y su forma de utilizar en clase.

Palabras claves: TIC, multimedia, aplicaciones, enseñanza, lenguas

Abstract

The process of teaching a foreign language (FLT) in a modern and contemporary context uses multimedia pedagogical resources whose purpose is to make this process easy and even fun. The problem that users of these tools face is finding the effectiveness of their use, without being able to discern how and when to use them. The use of the Ignatian Pedagogical Paradigm (PPI acronym) together with a gamified environment

was a model to frame various pedagogical practices for the use of technological tools in the teaching of foreign languages. This document aims to collect the experiences during two weeks of explaining a gamified PPI to students of the third cohort of the master's degree in pedagogy in English, in the subject of Technological tools for language teaching. The results achieved showed that students are able to discern the relevance of a resource and how to use it in class.

Keywords: ICT, multimedia, applications, teaching, languages

Introducción

La educación moderna ha sido enriquecida gracias a las tecnologías que el mundo moderno brinda. En el año 2020, el mundo se vio afectado por la pandemia de la COVID19. Todas las instituciones, al no poder llevar a cabo las prácticas que consideraban cotidianas, como dialogar cara a cara, trasladarse a su lugar de trabajo, realizar compras de víveres, entre otros, se vieron en la urgencia de migrar a entornos virtuales, al uso de herramientas tecnológicas y otros mecanismos de comunicación para poder continuar estas actividades, tanto comerciales, educativas o personales. Como dice Arreaga y Rivera, durante la pandemia las TICs “fue la única herramienta que permitió el contacto de los docentes y estudiantes” (Arreaga, 2021). Dentro del marco educativo, nuevos recursos fueron introducidos y los conceptos tradicionales de la educación, tales como trabajo colaborativo, atención, participación, realización de tareas, evaluación fueron replanteados al tener que migrar a entornos virtuales, que hasta antes del 2020 se consideraban parcializados para una educación a distancia o en contextos netamente autónomos donde el usuario podía manejar su tiempo a discreción. Fue urgente aprender el uso de las TICs ya que permiten crear, procesar, desarrollar y difundir la información (Contreras, 2017). La problemática que enfrentaron los educadores en el Ecuador fue saber cómo y cuándo usarlos, ya que muchos maestros se vieron forzados a migrar a entornos virtuales de un día para otro, sin preparación tanto técnica como pedagógica.

Descripción de la experiencia sistematizada

Para el desarrollo de este artículo, se ha escogido una metodología cualitativa y como instrumento de recopilación de información se han utilizado las grabaciones del aula virtual, la bitácora escrita durante el proceso de enseñanza a estudiantes y los testimonios que estos dieran al finalizar el curso. La clase fue realizada en un entorno virtual con entorno gamificado, bajo un sistema de puntos y recompensas, y con la pedagogía ignaciana. Así mismo, los contenidos de la clase fueron de estos dos aspectos: describir la implementación del PPI y cómo gamificar en el salón de clases.

Gamificación

Un entorno gamificado implementa mecánicas lúdicas entre los participantes bajo un sistema de recompensa (Gaitán, 2013), siempre que practiquen e incorporen comportamientos con miras a integrar un sistema de valores hasta alcanzar autonomía sin que necesiten de un estímulo extrínseco. Todo esto bajo la guía y acompañamiento de un tutor que hará relecturas del proceso. Para estas clases los estudiantes eran agrupados bajo una narrativa de tribus de investigadores de nuevas tecnologías, y su participación era premiada con puntos denominados “lupas de investigador”, y recibían los mismos acordes con la siguiente rúbrica con criterio de evaluación, definición de calidad y estrategia de puntuación simple (Gatica-Lara, 2013), a modo de reglamento con miras de ganar un premio al final del proceso educativo. Premio acorde a sus motivaciones y que genere interés por alcanzarlo en corto plazo (Martínez).

Figure 1: Rúbrica de gamificación

	ESCALA CUANTITATIVA	
CRITERIO	0 Lupa Investigador	1 Lupa Investigador

Trabajo en equipo	No participan todos los miembros de la tribu ni citan la participación de sus miembros en los créditos del trabajo.	Todos los miembros de la tribu participan y son citados en los créditos de cada trabajo presentado.
Creatividad	La tribu no utiliza ayudas gráficas, tales como imágenes, colores, diapositivas, animaciones o recursos audiovisuales.	La tribu utiliza al menos una o más ayudas gráficas tales como imágenes, colores, diapositivas, animaciones o recursos audiovisuales.
Puntualidad	El trabajo no es presentado en el tiempo pactado para la entrega del trabajo.	El trabajo es presentado en el momento, hora o fecha pactada para la entrega del trabajo, con un máximo de demora de 10 segundos.
Precisión	La tribu sobrepasa el tiempo asignado para la presentación de su trabajo.	La tribu presenta su trabajo dentro del tiempo máximo de presentación.

Diseño: Autor

Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI)

El PPI propone cinco momentos que el educador debe vivir en conjunto con sus estudiantes. Estos momentos no son pasos, y no están subordinados a un orden cronológico. Son instancias que deben de existir en sinergia a lo largo de la sesión de clases. El PPI “no puede reducirse a ninguna doctrina fija o ningún conjunto de reglas, sino que es más bien una forma de proceder viva y creciente (una frase que, según Nadal, se remonta al propio Ignacio)” (Garanzini, 2022). Como preparación, se debe plantear el tema al inicio de la sesión. Es decir, qué se va a aprender, plantear o revisar. Y en conjunto al tema, proponer un sistema de valores que se asocian con la práctica del tema. No es lo mismo enseñar números quebrados en una clase de matemática que explicar que este tema permite compartir un

pastel en partes iguales o en partes justas para los invitados de un cumpleaños o una fiesta para practicar el valor de la generosidad, la amistad o la justicia incluso.

En primer lugar, en el CONTEXTO se crea un ambiente propicio no sólo para el aspecto cognitivo, teórico, sino también afectivo, emocional donde el formador buscará experiencias pasadas donde el estudiante haya tenido un encuentro a su manera, a su tiempo, respecto al tema que se propone. Goethe dice que “todo ser humano es parte de algo más y por ello es importante indagar en el contexto de cada uno para poder ofrecer un ambiente propicio, motivador, estable y humano” (Von Goethe, 2020). Con los estudiantes de la maestría, cada clase iniciaba con un conversatorio. En la segunda clase, del 6 de junio del 2022, se inició la temática de las herramientas tecnológicas con una dinámica para conocer el nivel de estima hacia dos aspectos: el uso de la tecnología y las redes sociales. La misma consistía en presentarse al curso con su nombre cambiado, reemplazando sus apellidos de esta manera: El primero sería el nombre de la herramienta que más utilizaban en el salón de clases para enseñar competencias de una lengua “de acuerdo al tema de estudio” (Pizarro Chacón, 2013), y el segundo apellido sería la Red social que detestaban. El propósito de este ejercicio es identificar el nivel de estima tanto positivo como negativo frente a ciertas herramientas que en este caso eran las redes sociales (Borromeo García, 2016) y las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) que utilizaban en su docencia. Así mismo, esta contextualización permite al formador trazar una ruta de trabajo con los estudiantes para poder proponer los valores relacionados a la práctica y uso de estas herramientas y según la respuesta de los estudiantes, lograr una estima diferente al final del proceso educativo. Se entiende como estima la valoración que un sujeto tiene frente a una cosa. Para Adela Cortina, “se necesita la existencia de un valor y se necesita un sujeto capaz de estimar el valor y, por mucho que exista un valor, si no hay un sujeto con la estimativa suficientemente desarrollada como para captarlo, es como si el valor no existiera” (Cortina, 2007). Por lo tanto, la estima es subjetiva y responde a diferentes procesos mentales.

Las respuestas que los estudiantes dieron en la dinámica fueron:

Table 1: Herramienta más usada vs Red de poco uso

1 Gisela Gsuite Linkedin
2 Daniela Youtube Tiktok
3 Silvana Camba Tiktok
4 Gaby Kahoot Tiktok
5 Leonardo Doodly tiktok
6 Myriam BritishCouncil tiktok
7 Carolina Kahootquiz twittertiktok
8 Felipe Liveworksheets discord
9 Irene MyEnglishLab linkedin
10 Pili Screencast Linkedin
11 Marcelo Google Tiktok
12 Geoconda Chairmansbao Twitter
13 Bryan Spotify Twitter
14 Marcelo Google Tiktok
15 Gabriela Wordwall Tiktok
16 Ana Lyricstraining Twitter
17 Priscila Google Twitter
18 Jose Zoom Facebook
19 Daniela Facebook Instagram

Fuente: Gustavo Palacios

Diseño: Autor

Con esta respuesta se puede colegir cuáles son las TICs

más utilizadas y así también las redes sociales de poco uso o que no se tiene agrado usar. En conversatorio, los estudiantes explican que, en algunos casos, es por no saber cómo usar esa red social. En otros, como Tiktok, por un estigma social que carga a esta red como un medio solo para compartir bailes ridículos y que no servirían para la docencia.

Un segundo momento es la EXPERIENCIA, que busca que el estudiante puede tener un acercamiento al tema planteado a través de los sentidos de manera directa. Como dice Blanco: mover a la persona en mente, corazón y voluntad (Blanco i Felip, 2012). En este caso, el objetivo del formador es elevar la estima frente al uso de esa red social que encuentra aburrida, tóxica o inservible. Para que los estudiantes pudieran comprender cómo usar estas redes, en clase se presentaron cinco ejemplos concretos de cómo un Tiktok sirve para la enseñanza del idioma. Se llama Tiktok a los videos producidos en esta aplicación y pueden durar hasta tres minutos, en un formato de video vertical. Ya que la experiencia es a través de un medio, es indirecta y para este propósito se presentan ejemplos de las siguientes cuentas: @englishmakesnosense, que explica las dificultades del idioma inglés; @kaibleif, para el idioma alemán; @studyin.japanese y @arquelino para el idioma japonés. Antes de presentar cada uno de los Tiktoks, se propone analizar los mismos con estas directrices:

- Reconocer el contenido y para qué sirve.
- Identificar si el Tiktok tiene componentes viables para ser usados en el salón de clase.

En el momento de la REFLEXIÓN, tres aspectos se deben plantear. El primero es procesar la información recibida y experimentada en la EXPERIENCIA. Se retoman las directrices planteadas antes de presentar el recurso digital y se pregunta a los estudiantes sus impresiones. Plantearse el “¿qué es esto? ¿Cómo funciona?” (Spadaro, 2007). A pesar de que muchos pudieran aceptar que el contenido de estas cuentas sea positivo, no expresan deseo de querer producir un Tiktok. Aquí es comprensible que su estima no sea elevada al instante de experimentar un contenido. El siguiente punto es el que apelará a sus diversas capacidades sean cognitivas para procesar la información, procedimentales para expresar su identidad en la forma de hacer las cosas o aptitudinales donde el individuo

encuentra un sentido de vida en lo que hace. Es importante aquí que haya intercambio de ideas, debates, argumentación y trabajo colaborativo con el fin de construir el conocimiento y replantear si el tema tiene valía o no. Entiéndase valor como algo que construye al ser humano y cuya práctica va encaminada a satisfacer una necesidad. Entonces, la pregunta a plantearse en un último punto para cerrar la REFLEXIÓN es: ¿el uso de una red social en particular satisface una necesidad? ¿Qué valor se practica al utilizar X red social? Con las reflexiones que partan de este momento se podrá proseguir a un cuarto instante.

La ACCIÓN invita de manera libre, que el estudiante pueda hacer práctica, en este caso, de una red social y de una herramienta tecnológica que sirva, que tenga sentido y satisfaga sus necesidades en el ámbito de su praxis profesional como docente. La acción puede ser tanto una práctica personal; como algo personal para internalizar y hacer suyo (Alejandría, 2013). Esto puede llevar también a vivir un compromiso de acción social (Alejandría, 2013). A través de la gamificación, aquí se puede plantear un reto que será recompensado. En el caso de este curso, al finalizar todo el plan de estudio, los miembros de cada tribu investigadora recibirían un dibujo de su propio avatar y tendría puntos adicionales el equipo que haga diez Tiktoks que expliquen, a manera de tutorial, un comportamiento que desearan que sus propios estudiantes incorporen, por ejemplo: pronunciar bien un fonema, la explicación de una regla gramatical, entre otros. Para que la ACCIÓN pueda ser realizada, es importante que el formador plantee un tiempo concreto y fecha de entrega. Este producto sería entregado hasta las 18h00 del jueves 16 de junio de 2022, diez días después de haber sido planteado este tema del uso de Tiktok. Días seguidos al lunes 6 de junio de 2022, los estudiantes tuvieron muchos retos que completar. La acción debe ser un espacio para el equívoco, para el aprendizaje a través del error, pero el énfasis debe estar en el hacer y no en el lograr. Para la clase del jueves 9 de junio de 2022 se llevó a cabo una dinámica por juego de roles. En la cultura popular, el jueves también es considerado como jueves del recuerdo. Este día, la dinámica durante las tres horas de clase fue venir vestidos con ropa estilo de los años 80, y se analizarían cómo serían las clases de ese entonces y qué instrumentos utilizarían que ahora ya no, y a su vez, hacer contraste de cuáles son los criterios pedagógicos que deben primar sin importar la tecnología o la era. Para la clase del 13 de junio debieron completar el borrador

y finalmente el 17 de junio presentar un trabajo final de cómo presentar su clase en un entorno virtual con los criterios del PPI, de tal manera que tenga estructura y comprender en qué momento utilizar una herramienta acorde al criterio pedagógico. Así, hubo trabajos donde segmentaron sus clases en momentos del PPI con otras nomenclaturas diferentes (en lugar de contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación). Se usaron TICs para contextualizar el conocimiento y la historia personal de sus estudiantes a través de foros virtuales (contexto), recursos audiovisuales (experiencia), documentos en línea para ser leídos y debatirlos (reflexión), tareas para ser completadas con aplicaciones educativas (acción) y cuestionarios en línea (evaluación). Con la repetición constante y la ejecución de estas tareas, los estudiantes de la maestría tuvieron la oportunidad de crear el conocimiento y se busca revisar en dónde hay aciertos y qué aspectos se pueden cambiar, mejorar o desechar para alcanzar un producto deseado.

Es por esto que el momento de la EVALUACIÓN no se puede considerar como último sino como constante (Wallancanay, 2018). Se evalúa cómo ha sido el proceso educativo desde diferentes aristas: el afectivo, el cognitivo, el procedimental, el aptitudinal. Preguntas de apoyo para estas relecturas de los eventos vividos son:

- ¿Qué ves que has hecho?
- ¿Qué has aprendido?
- ¿Qué aspectos no sabías y ahora sí?
- ¿Cómo lo hiciste?
- ¿Qué dificultades encontraste?
- ¿Las superaste?
- ¿Qué renunciaste para realizar esta tarea?

A este proceso de constante evaluación se le denominará acompañamiento. Como dice Spadaro, “educar es acompañar” (Spadaro, 2007). La evaluación es el hilo conductor a lo largo de todo proceso educativo. Revisa si el estudiante necesita de un estímulo extrínseco, es decir, el premio para realizar la tarea o no, cuando ya el valor es integrado en una práctica autónoma.

Al finalizar el proceso educativo el viernes 17 de junio de 2022, se recogieron algunos testimonios y se resaltan dos:

“Creo que ha sido interesante crear todas estas herramientas (y

ponerlas en práctica) con los estudiantes y lo más importante es que podemos aplicarlas... Es interesante presentarlas a la clase y ver cómo hay reacción y si ellos quieren usarlas.

Incluso pude hacer los tiktoks, los publiqué y recibí respuestas positivas de estas publicaciones”. Geoconda,

Aunque en la dinámica de la clase del 6 de junio de 2022 Geoconda no mostraba aversión hacia Tiktok sino a Twitter, comparte que usar cualquier herramienta es positiva según el uso que se le dé.

“Este curso fue interesante y divertido. Soy honesta, no me gusta la tecnología, pero creo que he cambiado mi punto de vista porque he tenido la oportunidad de practicar las herramientas y creo que es posible usarlas sobre todo con las técnicas aprendidas. Me siento entusiasta, y cómoda de aplicar lo aprendido”. Daniela, estudiante de la maestría.

Daniela fue una estudiante que sí demostró reparo en utilizar Tiktok el 6 de junio de 2022 y en este discurso de cierre expresa un aspecto incluso afectivo, en realizar estas tareas con comodidad.

Finalmente, luego de terminada la materia la directora de la maestría compartió al maestro de la clase un testimonio de una estudiante que explica que “al fin ya sabe cuándo usar una TIC y de qué manera puede ser aprovechada”.

Conclusiones

Explicar el PPI desde un enfoque académico, solo con teoría, no es lo mismo que hacer que el estudiante prepare un entorno educativo que lo aplique. El Paradigma Pedagógico Ignaciano potencia la experiencia del docente para lograr los objetivos que plantea en su syllabus. Este documento invita a que todo docente implemente en su experiencia educativa los momentos del PPI para tener criterios de cómo seleccionar cada herramienta tecnológica que se use en el salón de clase, sea de índole análoga o digital. En el caso de la maestría, incluso al ser estudiantes de la PUCE con dirección de sacerdotes Jesuitas, los conceptos del PPI que son presentados en cursos propedéuticos están sujetos al olvido por no ser llevados a la práctica. Se

recomienda la implementación de estos criterios en todo nivel de educación académica para integrar las habilidades que se esperan alcanzar en los estudiantes, y con mayor énfasis en la discusión del sistema de valores asociados a estos aprendizajes.

Referencias bibliográficas

Cortina, A. (2007). *Jóvenes, valores y sociedad siglo XXI*. Madrid: Proyecto 63.

Von Goethe, J. W. (2020). *Cómo brindar acompañamiento a los estudiantes en entornos virtuales desde el PPI (Paradigma Pedagógico Ignaciano)*. Obtenido de https://ceat.url.edu.gt/elearning/pluginfile.php/869/mod_resource/content/1/Gui%CC%81a_de_aprendizaje_4.pdf

Arreaga, L. S. (2021). *Cómo Afectó la Pandemia en el Uso y Aplicación de Tecnologías en las Familias de los Estudiantes del Sector de San Juan de Calderón en la Ciudad de Quito*. Quito: INGENIO.

Contreras, J. L. (2017). *Importancia de las TIC en enseñanza de las matemáticas*. Revista MATUA ISSN: 2389-7422, 4(2).

Gaitán, V. (2013). *Gamificación: el aprendizaje divertido*.

Pizarro Chacón, G. &. (2013). Las TIC: Una herramienta tecnológica para el desarrollo de las competencias lingüísticas en estudiantes universitarios de una segunda lengua. *Revista Electrónica Educare*, 277-292.

Borromeo García, C. A. (2016). *Redes sociales para la enseñanza de idiomas: el caso de los profesores*. Pixel-Bit.

Gatica-Lara, F. &.B. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en educación médica*, 2(5), 61-65.

Blanco i Felip, P. (2012). Paradigma pedagógico ignaciano e

investigación acción. Una propuesta ecléctica para el desarrollo de habilidades competenciales. *Aula de Encuentro*, núm. 14, p. 149-162.

SJ, M. J. (2022). El Paradigma Pedagógico Ignaciano y su relevancia para la universidad jesuita. *Didac*, (79 ENE-JUN), 62-72.). El Paradigma Pedagógico Ignaciano y su relevancia para la universidad jesuita. *Didac*, (79 ENE-JUN), 62-72.

Garanzini, M. J. (2022). El Paradigma Pedagógico Ignaciano y su relevancia para la universidad jesuita. (79 ENE-JUN).

Spadaro, A. (2007). El modelo pedagógico ignaciano. *Razón y fe*(255(1302)), 263-276.

Alejandría, Y. A. (2013). Paradigma pedagógico ignaciano para la formación sociopolítica de los estudiantes en la Universidad Alas Peruanas Jaén–2012. *Revista Científica Pakamuros*(1(2)), 7-7.

Wallancanay, L. &. (2018). El paradigma pedagógico ignaciano como herramienta para el diseño curricular de la asignatura Administración Estratégica I. (2018). El paradigma pedagógico ignaciano como herramienta para el diseño curricular de la asignatura Administración Estratégica I (Bachelor's thesis, PUCE-Quito). Quito: (Bachelor's thesis, PUCE-Quito).

Martínez, J. A. (s.f.). LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS: UN ESTUDIO DE CASO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN.

Educación post pandemia: retos con estudiantes con déficit de atención en las aulas de clases

Autoras:

Shirley Jamileth Veas Aguirre
Luisa Eddy Herrera Pena

Resumen

El presente trabajo de investigación está dirigido a analizar la situación educativa post pandemia y los retos que los docentes se han enfrentado al retornar a las aulas de clase con sus grupos de estudiantes; más allá de tener en cuenta las medidas sanitarias o haber adaptado el currículo en base a las habilidades, tipos de inteligencia o a las necesidades que podían haber observado de sus estudiantes tras una pantalla; cada estudiante ha tenido una vivencia diferente durante la emergencia sanitaria, muchos habrán pasado tiempo con su familia y una menor presión escolar, mientras otros posiblemente no contaron con la ayuda escolar por factores familiares horarios de trabajo poco flexibles y esto no ha permitido el acompañamiento pedagógico especialmente en los estudiantes que tienen alguna necesidad educativa especial. Los niños han retornados, después de dos años, a las aulas de clases, los docentes los han acogido con nuevas estrategias y conociendo que hay nuevos retos, durante el periodo de adaptación han observado diversos tipos de comportamiento o dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Introducción

La presencialidad dentro de las aulas de clases involucra una adaptación por parte del docente y del estudiante, que tras haber pasado dos en la enseñanza virtual actualmente vuelven a retomar procesos propios del proceso de enseñanza, entre ellos se encuentra la identificación de las necesidades educativas especiales con las que regresan sus estudiantes, y en el caso que se haya detectado aplicar metodologías activas que involucre al estudiante dentro de su proceso de aprendizaje.

La derivación e intervención oportuna a aquellos estudiantes que presentan una posible NEE permitirá que ellos

se sientan incluidos dentro de la comunidad educativa y de la sociedad tan exigente en este siglo.

Al ser detectado un estudiante TDA es necesario que la institución educativa a través de su departamento DECE y grupo de docentes trabaje en beneficio del él, aplicando nuevas estrategias metodológicas que permitan que el estudiante obtenga un buen rendimiento y se sienta contento con él mismo, así también brindar el asesoramiento necesario a la familia de cómo apoyarlo en casa.

Un estudiante TDA requiere mucho de su entorno y cómo se lo incluye en él, al desconocer qué es el TDA y cómo se trabaja y se convive con ello se cometen errores que afectan a quien lo padece.

Planteamiento del problema

Volver a las aulas de clases de forma presencial es un reto tanto para docentes como para estudiantes, quienes han estado bajo la modalidad virtual por un lapso de tiempo considerable, todo esto ha provocado dificultades de aprendizaje que se ha visto evidenciado en la presencialidad, dentro del proceso de enseñanza a pesar de que el docente utilice nuevas estrategias metodológicas y recursos didácticos acorde a la asignatura para el estudiante resultan irrelevantes y pasan desapercibidos, ocasionalmente los docentes suelen hacer señalamientos a este tipo de estudiantes porque desconocen que padecen de un déficit de atención razón por la cual no sabe cómo actuar frente a ello.

Marco teórico

Necesidades educativas especiales

Existen estudiantes que necesitan apoyo especial del docente durante toda su etapa escolar, puede ser que sea un estudiante con necesidades educativas especiales (NEE), y el docente desconozca de ello, dado por un especialista, dentro de esto como señala (Armas & Alonso , 2021) “Se considera que un alumno o alumna manifiesta NEE cuando requiere, durante un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, de determinados apoyos y atenciones educativas por presentar una discapacidad”

(López & Valenzuela, 2015) consideran que un estudiante puede ser considerado NEE por diversos factores, esto se puede mejorar con ayuda de especialistas y acompañamiento pedagógico oportuno, en caso de no hacerlo limitan al estudiante y su oportunidad de aprender:

En términos generales, se considera que un estudiante presenta NEE cuando por “una amplia variedad de razones” muestra dificultades mayores en comparación al resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que le corresponden de acuerdo a su edad o curso y requiere para compensar dichas dificultades, apoyos extraordinarios y especializados, que de no proporcionarles limitan sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

De igual forma el Estado ecuatoriano velará por los estudiantes con algún tipo de necesidad educativa para que ellas no resulten un impedimento para el acceso a la educación, el sistema educativo será el encargado de detectar de forma oportuna los casos de aquellos estudiantes que presenten problemas de aprendizaje y factores asociados de aprendizaje que pongan en riesgo a estos estudiantes:

Art. 47.- Educación para las personas con discapacidad.

Tanto la educación formal como la no formal tomarán en cuenta las necesidades educativas especiales de las personas en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz. La Autoridad Educativa Nacional velará porque esas necesidades educativas especiales no se conviertan en impedimento para el acceso a la educación. El Estado ecuatoriano garantizará la inclusión e integración de estas personas en los establecimientos educativos, eliminando las barreras de su aprendizaje.

Todos los alumnos deberán ser evaluados, si se requiere el caso, para establecer sus necesidades educativas y las características de la educación que necesita. El sistema educativo promoverá la detección y atención temprana a problemas de aprendizaje especial y factores asociados al aprendizaje que pongan en riesgo a estos niños, niñas y jóvenes, y tomarán medidas para promover su recuperación y evitar su rezago o exclusión escolar.

Déficit de atención

Existen muchas razones para considerar a un estudiante con necesidades educativas especiales entre ellas se encuentra un síndrome neurológico conocido como déficit de atención, este va relacionado con la hiperactividad, impulsividad y la falta de atención a las actividades que se están realizando, así como afirma (Llanos, Ruíz, & González, 2019) “A un síndrome neurológico frecuente con hiperactividad, impulsividad y pobre capacidad de atención, alteraciones que son inadecuadas para el grado de desarrollo de un niño” (p, 102).

Así también el déficit de atención y/o hiperactividad-impulsividad es considerado grave en personas que tienden a tener un desarrollo parecido tal como sostiene (Pichot, Aliño, & Miyar, 1995) “un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad, que es más frecuente y grave que el observado habitualmente en sujetos de un nivel de desarrollo similar”.

El TDA es considerado uno de trastornos del neurodesarrollo que ha sido sometido a más investigaciones en los últimos años, por ello ha impactado a nivel universal la parte social. (Cabello, 2018)

(Berger, 2001) señala que los niños diagnosticados con TDA necesitan ayuda para superar las dificultades que enfrentan con ellos mismos, esta condición produce efectos negativos dentro del proceso de aprendizaje.

Los niños diagnosticados con TDA necesitan ayuda para superar algunos factores como: una percepción confusa sobre el mundo social; el desprecio que sienten por sí mismos; déficit de atención y aumentar la capacidad de memoria. Esto se debe a que estos factores pueden ser decisivos como generadores de consecuencias desagradables para el proceso de aprendizaje. (p. 208).

Aprendizaje

Para aplicar un aprendizaje activo con los estudiantes con este tipo de déficit es necesario generar metodologías activas que permitan generar en él un verdadero aprendizaje significativo, en la actualidad existen nuevas propuestas educativas como es el caso del ApS (Aprendizaje basado en proyectos con un fin

solidario) enfocado en la comunidad, se toma en consideración el pensamiento pedagógico de John Dewey, como son “la experiencia educativa” y la “ciudadanía democrática”, y se ponen en relación con el aprendizaje práctico y el servicio a la comunidad que se desarrollan a través de ApS. (Dewey, 1900).

(Dewey, 1915) afirma que en cuando en la escuela se considera al niño como un miembro activo de la comunidad, se fomenta en él el espíritu de servicio a futuro valdrá la pena porque será una persona que aporte de forma amable y armoniosa.

Quando la escuela introduce y forma a cada niño y niña de la sociedad como miembro de una pequeña comunidad, saturándolo con el espíritu del servicio, y proporcionándole instrumentos para su propia auto-dirección eficaz, tendremos la mejor y más profunda garantía de una sociedad mayor que merece la pena, y que es amable y armoniosa. (pp. 27-28).

(Dewey, 1916) sostiene que hacer partícipe de todas las actividades a un individuo así triunfe o fracase en ellas es una etapa necesaria dentro del proceso y le permitirá adquirir una madurez emocional para que enfrente situaciones a futuro.

Hacer al individuo un partícipe de la actividad asociada de modo que sienta su éxito y su fracaso como propios constituye la etapa complementaria, tan pronto como está poseído por la actitud emocional del grupo se sentirá alerta para reconocer los fines especiales a los que aspira este y los medios empleados para tener éxito. (p. 24).

El no tener buen rendimiento académico no significa que un estudiante posee menos capacidad intelectual, o no ha alcanzado las competencias simplemente es víctima de los diferentes factores de su entorno que están asociados al éxito o al fracaso escolar. (Méndez & Jaimes Contreras, 2018)

Por otro lado (Cascón, 2000) atribuye el bajo rendimiento que obtienen los estudiantes a los factores sociales, familias y el reflejo de las notas obtenidas durante un periodo en los diferentes insumos que utilizan las instituciones educativas donde solo se califica al estudiante de forma memorística y no se considera otros tipos de evaluaciones formativas que aportan más al desarrollo del individuo y a su aporte a la comunidad, por tales razones considera dos principales:

1) uno de los problemas sociales, y no sólo académicos, que están ocupando a los responsables políticos, profesionales de la educación, padres y madres de alumnos; y a la ciudadanía, en general, es la consecución de un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los alumnos el marco idóneo donde desarrollar sus potencialidades; 2) por otro lado, el indicador del nivel educativo adquirido, en este estado y en la práctica totalidad de los países desarrollados y en vías de desarrollo, ha sido, sigue y probablemente seguirán siendo las calificaciones escolares. A su vez, éstas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas o materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad.

El bajo rendimiento académico es una alarma de que algo no está bien y que es necesario realizar una intervención oportuna para detectar cualquier situación que estén afectando al estudiante y mejorarla en beneficio del mismo, “ (De Miguel , 2001) afirma que “el bajo rendimiento no se debe exclusivamente a características individuales sino también a características sociales y a factores fruto de la interacción constante del individuo con su entorno social y familiar”

Las causas del bajo rendimiento académico son muchas van desde la familia, la comunidad educativa como tal, la parte emocional, así como indica (Papalia & Duskin, 2005) “parece existir una aprobación de que la lista de las causas del fracaso o del éxito escolar es amplia, ya que va desde lo personal hasta lo sociocultural, haciendo la mayoría de las veces una mezcla tanto de factores personales como sociales”. ((Papalia & Duskin, 2005, p. 18).

Es necesario que los padres y las instituciones educativas velen por el bienestar de sus representados y estudiantes respectivamente como se señala en el Art. 39 (Código de la niñez y adolescencia, 2014):

1. Matricularlos en los planteles educativos;
2. Seleccionar para sus hijos una educación acorde a sus principios y creencias;
3. Participar activamente en el desarrollo de los procesos educativos;
4. Controlar la asistencia de sus hijos, hijas o representados

- a los planteles educativos;
5. Participar activamente para mejorar la calidad de la educación;
 6. Asegurar el máximo aprovechamiento de los medios educativos que les proporciona el Estado y la sociedad;
 7. Vigilar el respeto de los derechos de sus hijos, hijas o representados en los planteles educacionales; y, 8. Denunciar las violaciones a esos derechos, de que tengan conocimiento. (pág. 10).

Método

Esta investigación se sustenta bajo la investigación documental en base a un estudio minucioso y profundo de los textos registrados, en esta búsqueda de información se consideró el autor, año de publicación, revistas indexadas, tesis, artículos científicos, informes y otros documentos de sitio web.

Proyecciones de la propuesta

El presente trabajo busca brindar información a los docentes, DECE, instituciones educativas con respecto a los estudiantes con TDA y la metodología que se utiliza actualmente dentro de las aulas, a pesar de estar en una época que se habla mucho de las metodologías activas se incluye poco dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, esto impide que los estudiantes que poseen este trastorno se incluyan en su propio proceso de aprendizaje, sintiendo rechazo por el sistema educativo.

Referencias bibliográficas

- Armas, L., & Alonso, I. (2021). *Las TIC y competencias digitales en la respuesta a las necesidades educativas especiales durante la pandemia: Una revisión sistemática* (Vol. 2). Recuperado el 18 de junio de 2022
- Berger, S. (2001). *Desenvolvimento da pessoa: da infância à terceira idade*. 5. (R. d. Janeiro, Ed.)
- Cabello, S. (mayo de 2018). *La inteligencia emocional como eje de intervención educativa en el alumnado con TDAH*. Universidad Complutense de Madrid.

Facultad de Educación.

- Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*.
- Código de la niñez y adolescencia. (2014). 107.
- De Miguel , C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de Educación*, 12(1), 81-113.
- Dewey, J. (1900-1915). *School and Society*. 2ª. University of Chicago.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y Educación . Una introducción a la filosofía de la educación* . Madrid .
- Llanos, L., Ruíz, D., & González, T. (09 de diciembre de 2019). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños escolarizados de 6 a 17 años. *Rev. Pediatría Atención Primaria*, 21(83).
- López, S., & Valenzuela, B. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51.
- Méndez, J. P., & Jaimes Contreras, L. A. (2018). Clima social familiar e impacto en el rendimiento académico de los estudiantes. *Perspectivas* , 3 (1), 24-43.
- Ministerio de Educación. (2017). Ley Organica de Educacion Intercultural LOEI. Obtenido de https://www.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- Papalia, D., & Duskin, R. (2005). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.
- Pichot, P., Aliño , J., & Miyar, M. (1995). *Manual Diagnósticos y Estadístico de los Trastornos Mentales*. México: Masson.

New trends in language teaching. Error analysis and activity design. Pedagogical Grammar: from theory to practice

Author:

Nathaly Alejandra Vásquez Naranjo
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
anvasquez@puce.edu.ec

Abstract

Teaching English has changed through the years. Decade by decade new methodologies and approaches have been taken into consideration to adapt to the latest demands of society and new learner's needs in an EFL class. Due to this fact, grammar-focused approaches have been taken apart. Nonetheless, language teachers should act like architects of the language who know and dominate the structure of the it to be able to design accurate activities in the class. This work aims to present a summary of a master's program class in which students designed activities taking into consideration linguistics knowledge and task-based communicative activities in order to predict errors in an EFL environment. The methodology used is qualitative and a document compilation will be presented to present the results. To conclude, this experience will show how EFL teachers include grammar and task-based activities in class in order to eradicate mistakes and give students better opportunities to communicate.

Key words: communicative skills, EFL class, linguistics, pedagogical grammar, task-based activities

Nuevas tendencias en la enseñanza de lenguas. Análisis de errores y diseño de actividades. Gramática pedagógica: de la teoría a la práctica

Resumen

La enseñanza del inglés ha ido evolucionando a través de los años. Nuevas metodologías y enfoques se han tomado

en cuenta para adaptarse a las demandas de la sociedad y las nuevas necesidades de los estudiantes de una lengua extranjera. Debido a este factor, los enfoques basados en gramática han sido reemplazados. Sin embargo, profesores de lenguas extranjeras deberían actuar como arquitectos de la lengua que conocen y dominan la estructura de la lengua para diseñar actividades comunicativas en la clase. El objetivo de este trabajo de investigación es presentar, a manera de resumen, las experiencias que tuvieron los estudiantes de un programa de maestría en donde los participantes crearon actividades comunicativas tomando en cuenta conocimiento lingüístico con el fin de erradicar y predecir errores. La metodología es cualitativa de carácter documental. Finalmente, se presentarán los resultados sobre cómo los estudiantes prepararon actividades comunicativas tomando en cuenta un conocimiento técnico de la lengua para lograr una mejor comunicación.

Palabras claves: aprendizaje basado en tareas, gramática pedagógica, habilidades comunicativas, inglés como lengua extranjera, lingüística,

Introduction

The master's program in Teaching English as a Second language offered by PUCE, have already finished four cohorts in Quito. As part of the study program, the module Pedagogical Grammar aims to introduce students to a novel perspective on English grammar that is intended to support effective teaching and learning of form in language in an average of 144 hours divided into autonomous work and collaborative work with the professor. It focuses on main aspects of Linguistics applied to language teaching and English grammar that are commonly taught, helping teachers develop a greater understanding of how these areas of Linguistics, English grammar and common problems for learners work together in a teaching-learning process.

Master students have their BA in Teaching or Methodology, and they started the program with previous subjects which gave them a new viewpoint on Sociolinguistics and Language Acquisition. Their background gives them mechanisms to help students interact in an English as a Foreign

Language (EFL) class, nevertheless, they lacked some knowledge about Linguistics theory which must be a cornerstone in a Foreign Language (FL) class. It could be said the success of a FL class consists of a balance of methodology that involves games, affective filter and linguistics grammar. Like this, FL learners will be able to acquire language accurately, and they will achieve communicative goals set on an English as a Foreign language curriculum. Due to this factor, it is mandatory a holistic language teacher training that integrates theoretical background about linguistics, methodology and relevant affective factors in the class. However, the focus of this study is just the first aspect: Linguistics, the science of language.

The aim of this summary of an innovative educational experience is to raise awareness of the importance of Linguistics knowledge a language instructor must master to help students acquire communicative skills.

Background

This learning and teaching experience had place with seven different groups of master students, so five parallels PUCE Quito and two in PUCE Sede Ambato. The classes were online with a total of forty-eight hours of tutoring sessions each group, and ninety-six hours of autonomous work.

All the students had a B2 proficiency in English language, and most of them had their BA in areas such as Methodology, Teaching and, a few of them, Language Training or Linguistics. They had an average of 10 years of experience as EFL teachers, and they are currently working as language instructors in different levels and institutions in the country. Their age ranged from 26 to 50 years. For most of them, their native language (L1) is Spanish. When they started the module, they had in mind the focus was to correlate main linguistics aspects to language teaching strategies to improve the teaching process in an L2 environment. Furthermore, to raise awareness about the importance of linguistics knowledge in the formation of an EFL teacher, so language students can overcome difficulties when learning a new language.

In the next section, the experience students had when they were first exposed to Linguistics theory will be presented.

Experience

The module started with hardest concepts and deep analyses of language structure from different areas of Linguistics which belong to Topic 1. At first, students were afraid, even some of them said those exercises look like a chemistry or physics one. Mastering these types of analyses must be seen as something complex and hard to master, nevertheless, practice makes perfect.

Morphology which Greek roots mean “morph-” shape and form, so this area deals with the study of forms and form. (Gerald, 2010). Its minimal unit of analysis is the morpheme that is in charge of creating new words with different meaning. Each morpheme has a specific function in the words, so it could be bound or free; a bound morpheme can be inflectional or derivational; and a free morpheme can be lexical or functional. (Yule, 2010)

An inflection bound morpheme has a grammatical function of the word; e.g. *plays* “-s” while a derivational can create a new word changing the paradigmatic classification of it; e.g. *teacher* “-er”; changing a verb into noun by adding the morpheme “-er”. Since this field of Linguistics allows countless possibilities to create words with different meaning, master students were exposed to a new concept called Morphological Awareness (MA) which refers to conscious awareness of the morphemic structure of words to deduce the meaning of new vocabulary terms and the ability learners develop to make up different terms. (Carlisle, 2004).

After presenting this theory, master students realized there are different ways to make learning easy and meaning for their pupils, so they presented different games and techniques they can use for different groups of students. Besides, they applied MA in their daily practice.

“Colorless green ideas sleep furiously” (Chomsky, 1957) The second field of this topic was Syntax that refers to rules that govern the way we create sentences and phrase, and deals with the function of each element. (Norquist, 2020). Needless to say, Chomsky a theory was part of this section of the module, so Chomsky started the first analysis of the structure of the language, and he presented a diagram to facilitate and to see the structure of sentence. Chomsky trees were invented in the fifties in order to stablish some rules to study language as a science, so at that, it represented a revolution to see language as a science with principles and rules. This is one of the reasons that

motivated Chomsky to design a similar diagram used to study natural science. (Jenner, 2020). In a way, master students, were right when they mentioned these analyses look like chemistry.

These new concepts and diagrams were the most difficult aspect for them to master, but they realized the importance of knowing the roots and to find out a manner to apply this new knowledge they have in class, so they made up some activities to use syntactic diagrams in class without making students note they are dealing with technical terms, rather to present them crossword puzzles to organize sentences accurately.

Semantics and Pragmatics were a relief for them after dealing with hard morphological and syntactical analyses.

Starting with semantics which refers to the meaning conveyed by the use of words. (Hussain, 2015). The focus was conceptual and associative meaning, and linguistic units, so they can integrate affective filter in their classes and realize the techniques they use in class to help students increase vocabulary have a technical name. The activities around semantics were enriching experiences because master students went beyond their comfort zone, shared their feelings and incorporated novel strategies to increase language learners' vocabulary.

Last but not least, Pragmatics is the way to convey meaning to communicate in different situations in real life. (Deda, 2013). At the beginning, some students thought this area could only be applied for adult or young learners. However, the activities, debates and readings during class help them notice that even in preschool classes, pragmatics is involved. When the teacher says "hi" to their little students, learners are acquiring pragmatic skills. Comics are a great visual aid and entertaining activity to present in class and make a concept easier, so master students presented great comic strips to name the different pragmatic competences in language teaching, in this way, they could approach to their daily practice as EFL teachers with a different perspective about using pragmatics in the class.

The module continues with Topics 2 and 3, they are related to each other. In topic 2, students had a different view about the real meaning of correcting students' written pieces of work. It is worth saying that assessment was not part of this module or topic. Master participants corrected their students' mistakes from a different perspective, so they applied Error Analysis (EA). This refers to a linguistic analysis of the errors students make which are part of the interlanguage (Gass and

Selinker, 2008). Furthermore, those errors can be predicted or not, and an EFL teacher has to be aware of the possible mistakes appearing on the learning process, so they can help learners overcome a specific difficulty when acquiring a foreign or a second language. Master students have an interesting time when they gathered their own pupils' pieces of written and analyze them using linguistics strategies. They noticed the importance of mastering these topics, so they applied Task-Based Language Teaching (TBLT) techniques in Topic 3.

Taking into account the results of EA, students developed games and suitable tasks, following some parameters that fit into TBLT techniques, to foster language learners' abilities. Master participants worked on appropriate activities following a technical structure to encourage learners' communication and acquisition of the language in different levels of the language and group of learners. This topic focused on TBLT because the activities based on this methodology focus on the value of learning by doing, it provides students the opportunity to experience their own learning by using the language in different communicative situations where they can interact. (Keck, 2014). TBLT emphasizes the importance of promoting learners' linguistic abilities in various environments. (Norris, 2009). Moreover, these tasks allow students' interaction, and teachers can give feedback in response to learners' errors, so it is more evident to notice linguistic forms. (Ellis, 2003).

Adapting and evaluating existing material is crucial in an EFL class, due to the fact that there is no an exact recipe to teach a class (Brown, 2010). Master students followed some parameters to criticize English material to adapt for their classes in the last topic of the module. Analyzing the material they use in their daily practice, help them adapt and rethink of different activities they can do in class in order to foster communication. Sometimes, following a book is good, but it is not enough if a teacher wants to achieve communicative goals, so teachers should take the best of each material, include a personal brand, and invite students to communicate in English and have fun.

Conclusions

Linguistics awareness help master students to change their minds when creating activities in class, correcting their students and preparing their lessons. Some of the results this learning

and teaching process can be evidenced in the final graduation projects done by some master students. They could conclude that thanks to EA, they could predict and partially eradicate errors done by their students. Besides, during these Pedagogical Grammar lessons, students demonstrated a great mastery of the development of the analyses and they even made up their own rules using familiar language for a better understanding of the theoretical linguistics concepts.

Furthermore, linguistics knowledge helps them grow professionally and they have a different perspective about the skills a language teacher must master. Language teachers' "raw material" is language, consequently a holistic teachers' training must include knowledge about how language works, language roots and learner grammar. This is the only way we, EFL instructors, can encourage our students achieve communicative goals. That is the reason why language teachers should act like architects because they are in charge of building linguistic structures to communicate, but they have to know the tools they are going to use.

References

- Brown, D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. White Plains, NY: Pearson Longman.
- Carlisle, J. F. (2004). Morphological processes that influence learning to read. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy*. NY: Guilford Press.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Deda, N. (2013). The role of Pragmatics in English Language Teaching. *Pragmatic Competence. Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. Vol. 2 No 4
- Delahunty, Gerald P., & James J. Garvey. (2010). *The English Language: From Sound to Sense*. The WAC Clearinghouse; Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2010.2331>

- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2011). *An introduction to language* (9th ed.). Wadsworth: Cengage Learning.
- Gass, S.& Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: an introductory course*. New York, Estados Unidos: Routledge
- Hussain, S. & Sumaiya, S. (2015). *Semantics in EFL Classroom: A Brief Review IOSR Journal Of Humanities And Social Science*. Volume 20, Issue 9, Ver. III
- Jenner, G. (2020) Logical refutation of Noam Chomsky's famous trees – the essence of his theory of language, <https://www.gerojenner.com/wpe/noam-chomskys-famous-trees-are-logically-untenable/>
- Keck, C. M., & Kim, Y. (2014). *Pedagogical Grammar*. John Benjamins Publishing Company.
- Nordquist, R. (2020). "Definition and Examples of Syntax." ThoughtCo, [thoughtco.com/syntax-grammar-1692182](https://www.thoughtco.com/syntax-grammar-1692182).
- Norris, J. M. (2009). Task-based teaching and testing. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *Handbook of Language Teaching* (pp. 578–594). Malden, MA: Blackwell.
- Yule, G. (2006). *Explaining English Grammar*. Oxford: Oxford University Press
- Yule, G. (2010). *The study of language* (4th ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Paradigma pedagógico ignaciano y proyectos integradores: una experiencia de innovación educativa

Autores:

Victoria Dalila Palacios Mieles
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
vdpalacios@puce.edu.ec
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0567-2063>
Gustavo Arquelino Palacios Mieles
Universidad Politécnica Salesiana
gapalacios@puce.edu.ec
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2162-255X>
Narcisa Jessenia Medranda Morales
Universidad Politécnica Salesiana
nmedranda@ups.edu.ec

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8191-9849>

Resumen

La investigación parte del supuesto de que los componentes del Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI) tienen vigencia, ya que se sostienen sobre la adaptación al contexto social como determinante de los procesos educativos. El objetivo del trabajo consiste en demostrar, a través del análisis de proyectos integradores desarrollados por estudiantes de maestría de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y orientados por el PPI, que este es cónsono con las propuestas de innovación educativa basadas en enfoques pedagógicos actuales. Se realiza una síntesis conceptual de las directrices del PPI. Se revisan las directrices conceptuales de diversas metodologías y estrategias pedagógicas y didácticas, como Proyecto Integrador, Aprendizaje Colaborativo, Aprendizaje Basado en Retos, Gamificación, Pedagogía Crítica, Aprendizaje Activo, Aprendizaje por Proyectos, Aprendizaje basado en Pensamiento de Diseño. Se analiza la interacción del PPI, los conceptos pedagógicos y los proyectos integradores que componen el corpus del trabajo. Se concluye que los trabajos de los estudiantes de posgrado tienen consistencia a partir del marco conceptual pedagógico que sustentó el diseño de actividades y evaluación para el aprendizaje.

Palabras clave: Paradigma pedagógico ignaciano, innovación educativa, proyecto integrador

Ignatian pedagogical paradigm and integrative projects: an experience of educational innovation

Abstract

The research is based on the assumption that the components of the Ignatian Pedagogical Paradigm (PPI) are nowadays valid, since they are based on adaptation to the social context as a determinant of educational processes. The objective of this study is to demonstrate, through the analysis of integrative projects developed by master's students of the Pontificia Universidad Católica del Ecuador and guided by the PPI, is consistent with the proposals for educational innovation based on current pedagogical approaches. A conceptual synthesis of the PPI guidelines is carried out. The conceptual guidelines of various pedagogical and didactic methodologies and strategies are reviewed, such as, Integrative Project, Collaborative Learning, Challenge-Based Learning, Gamification, Critical Pedagogy, Active Learning, Project-based Learning, Learning based on Design Thinking are reviewed. The interaction of the PPI, the pedagogical concepts and the integrative projects that constitute the corpus are hereby analyzed. It is concluded that the pedagogical design of graduate students is consistent with the pedagogical conceptual framework that supported the design of activities and evaluation for learning.

Keywords: Ignatian pedagogical paradigm, educational innovation, integrative project

Introducción

El Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI) tiene una vigencia y una pertinencia indudable en la actualidad. Estudiantes de la maestría en Innovación en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) se dieron a la tarea de diseñar intervenciones didácticas basadas en el método de Proyecto Integrador, suscribiendo el PPI como orientador de la acción educativa y asumiendo propuestas de enfoques, métodos y técnicas de innovación pedagógica.

Este trabajo tiene como objetivo comprobar si el PPI tiene vigencia en la actualidad, tanto en sí mismo como por su correspondencia con los enfoques, metodologías y técnicas educativas innovadoras. Para ello, se analizan los proyectos integradores presentados en la asignatura Fundamentos de Innovación Educativa. Este procedimiento resulta funcional para el objetivo propuesto en tanto que permite evaluar si el PPI tiene valor en situaciones educativas concretas y reales. Del mismo modo, es posible establecer la correlación que existe entre el PPI, las tendencias pedagógicas planteadas teóricamente y realidades educativas de Ecuador.

En primer lugar, se presentan los postulados del PPI. Igualmente, se expone en qué consisten cada una de las propuestas pedagógicas innovadoras que han sido tomadas en cuenta en los proyectos integradores de los estudiantes. Se describe sucintamente en qué consisten los diseños de intervención didáctica, sobre todo los problemas reales observados en las situaciones educativas de los autores, los objetivos que persiguen y los enfoques y técnicas seleccionados para formulación creativa de las actividades.

El paso más relevante del análisis consiste en la búsqueda de los hilos comunicantes entre el PPI, las propuestas de innovación educativa y los proyectos integradores que componen el corpus de la investigación. Si efectivamente esta simbiosis ocurre, se está en presencia de una real y efectiva posibilidad de dar sentido a la práctica educativa, a la acción docente y al esfuerzo estudiantil en una sociedad tan compleja como la actual.

1. Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI)

En el documento *Pedagogía ignaciana: un planteamiento práctico* (1993), se construye el Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI). Su objetivo consiste en el desarrollo intelectual, crecimiento global, preparación de la persona para el servicio a los demás. Se dirige a forjar sujetos capaces de renovar los sistemas sociales, económicos y políticos en dirección hacia la justicia, el amor y la paz, con respeto a la libertad y el derecho de los individuos.

El PPI propone una selección ecléctica y crítica de los métodos y técnicas de enseñanza actuales, siempre bajo la estructura de las cinco fases de la formación: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación. En cuanto al **contexto**,

indica que el inicio de la formación debe estar marcado por el conocimiento de los factores socioeconómico, político, cultural e institucional, más los conceptos previamente adquiridos por los estudiantes, con el fin de planificar la enseñanza y preseleccionar los contenidos y estrategias adecuadas.

Cuando el estudiante recibe el estímulo, comienza la **experiencia** individual. La comprensión de los contenidos y valoración de significados permite la internalización de lo nuevo en lo conocido. Para llegar a este momento, se recurre al análisis, la comparación, el contraste, la síntesis, la evaluación, en fin, la captación profunda de la realidad. La **reflexión** permite discernir la validez de la experiencia y tener en cuenta las implicaciones e importancia de lo que se estudia. La memoria, el entendimiento, la imaginación y los sentimientos conducen al hallazgo del valor esencial de lo estudiado, y al descubrimiento de la relación con otros conocimientos.

Al lograr la comprensión profunda de la experiencia a través de la reflexión, es posible pasar a la **acción**, se está en la capacidad para la toma de decisiones. En cuanto el alumno actúa, prosigue la **evaluación** de su progreso tanto en lo académico como en sus actitudes cónsonas con la figura de “ser para los demás”.

El docente es una figura crucial en el PPI. Su responsabilidad se amplía hasta el acompañamiento constante a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre en libertad y respeto de la intimidad. Otro aspecto esencial es la participación activa del estudiante, comprometido con su crecimiento y el de la comunidad. Su aprendizaje se vuelve continuo, a través del desarrollo de habilidades complejas que van más allá del estudio memorístico, como la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis, la evaluación. La adopción y adaptación, en materia pedagógica, a los avances del tiempo y lugar de aplicación del enfoque ignaciano están plenamente asumidas en el PPI.

2. Propuestas para la innovación educativa

Las propuestas educativas que se presentan como alternativas a los tradicionales modelos se refieren a la formación de **Pensamiento Crítico**. Este implica habilidades de orden superior y preparación para el juicio y la acción. No se limita a la actividad intelectual, también es “un medio para construir

un mundo de justicia, humanidad y bienestar” (Vendrell i Morancho y Rodríguez-Mantilla, 2020, p. 16). El desarrollo del PC, incorporado al sistema educativo, tiene como objetivo la transformación social, la formación de sujetos con capacidad de reconocer y superar la injusticia social. La pedagogía del Pensamiento Crítico amerita un currículo integrador en la escuela que se conecta con el desarrollo cognitivo y emocional del estudiante. La autonomía, la metacognición, la autoconciencia, la reflexión hacia la acción determinan el aprendizaje.

La metodología de **Proyecto Integrador** vincula competencias, proyecto ético de vida y procesos de emprendimiento creativo en proyectos de investigación de aula (Tobón, 2012). Son clave la resolución de problemas del contexto, el trabajo colaborativo, la gestión del conocimiento y el beneficio o servicio. Se vincula con el pensamiento complejo, moviliza los distintos saberes con base en la transversalidad (Tobón et al., 2015). El docente se asegura de que los estudiantes conozcan las metas y aborden problemas pertinentes al contexto. Estos conectan sus conocimientos previos a lo nuevo y se orientan por su proyecto ético de vida.

En el **Aprendizaje Colaborativo** el docente pone en funcionamiento los elementos de los equipos de trabajo. Los estudiantes tienen una participación activa y directa, trabajan en grupos reducidos para alcanzar objetivos comunes. Los elementos básicos, indicados por Jhonson, Jhonson et Holubec (1999), son interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción estimuladora, prácticas de integración social y evaluación grupal. Palacios-Mieles, Cisneros y Medranda (2019) sostienen que en el aprendizaje cooperativo el estudiante no solo asimila contenidos, sino que aprende el sentido de pertenencia, la apertura al otro, valores como la solidaridad y el respeto.

El **Aprendizaje Activo** está centrado en el alumno, quien observa, actúa y genera su propia experiencia. Descubre y construye nuevos conocimientos, en interacción con los otros, pasando por un proceso de reflexión, acción y evaluación. La mediación, facilitación y guía del docente está presente en búsqueda de la aplicación de saberes y la formación integral en un contexto determinado (Vásquez-González, Pleguezuelos-Saavedra y Mora-Olate, 2017; Aristizabal-Almanza, Ramos-Monobe y Chirino-Barceló, 2018). Implica estrategias de enseñanza activas, métodos y técnicas que impulsan al estudiante a la proactividad y a la toma de conciencia y responsabilidad de

lo que hace. Según Pertusa-Mirete (2020), respeta los intereses de los alumnos, parte de sus conocimientos previos y los prepara para retos reales, desarrollando habilidades prosociales, comunicativas y empáticas; motiva al estudiante en la ejercitación de funciones cognitivas de orden superior, favoreciendo la creatividad, innovación y capacidad de construcción y crítica propias.

La metodología del **Pensamiento de Diseño** (PD) consiste en la aplicación de los métodos y estrategias del diseño en campos alejados de los abordados por el diseño creativo (Cuello, 2018). Se considera que puede tener una incidencia positiva en el campo de la educación. Rodríguez-Rivera (2020) indica que para ello se requiere reconocimiento de puentes cognitivos, dinamización crítica del contenido e incorporación de las tecnologías. En la escuela la aplicación de estrategias basadas en PD impulsa a los estudiantes a pensar desde sus conocimientos previos en experimentación con los estímulos del entorno, para el cual producen soluciones (Zárate, 2016). La creatividad, libertad y flexibilidad son fundamentales; el centro de interés es el ser humano y es fundamental el trabajo colaborativo (Rodríguez-Rivera, 2020), que pasa por las etapas de empatizar, definir, idear, prototipar y evaluar (Zárate, 2016; Cuello, 2018 y Rodríguez-Rivera, 2020).

El **Aprendizaje Basado en Retos** (ABR) planifica en función de encarar retos de la vida real. Supone la participación activa de los estudiantes para alcanzar una meta real en el contexto propio. (Observatorio de Innovación Educativa, 2015; García-De Los Ríos, 2019). Dos aspectos muy relevantes son la disposición para el trabajo colaborativo y la confluencia de diversas perspectivas disciplinares. El proceso del ABR se inicia con una idea que se conecta a una pregunta y se ancla en un reto planteado por el propio estudiante. Este investiga los conceptos relacionados con el problema real, planea actividades para encontrar una solución y prevé los recursos. Finalmente, actúa, evalúa y comparte la experiencia (García-De Los Ríos, 2019).

La metodología de **Aprendizaje basado en Proyecto** (ABP) se inicia con la entrega de un tema a los estudiantes, quienes investigan y pasan a la fase de organización del proyecto. Definen el problema, el objetivo y elaboran el plan de trabajo, el cual implementan en el contexto real. Señalan, presentan y evalúan los resultados (Cobo-Gonzales y Valdivia-Cañotte, 2017). ABP integra trabajo colaborativo, vinculación con

situaciones reales y rol activo y crítico del estudiante, adquisición de habilidades para la toma de decisiones, el planteamiento de propuestas, la resolución de problemas, así como comunicación y organización.

Por último, la **Gamificación** es una estrategia que tiene su ancla en la naturaleza lúdica del ser humano. El juego despliega la creatividad, la búsqueda de metas, la interrelación personal, la diversión. Se emplea con objetivos que van más allá del juego en sí mismo, en la planeación de actividades dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fernández-Rio y Flores (2019) la definen “como un modelo pedagógico que utiliza los elementos del juego (narrativa, estética, premios) para desarrollar contenidos curriculares concretos dentro de un contexto que incluye tareas y actividades adaptadas a la dinámica del juego para alcanzar los objetivos educativos planteados” (Fernández-Rio y Flores 2019, p. 11).

3. Diseños de intervención didáctica

Los Proyectos Integradores desarrollados en la Maestría de Innovación Educativa, de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador (PUCE), objeto de la presente investigación, diseñan intervenciones didácticas que se describen a continuación.

El proyecto *Participación activa para la comunicación* observa el problema de existencia de relaciones tensas y desconfianza entre docentes y alumnos, con la consecuente falta de participación de los estudiantes en las actividades académicas. Su objetivo es incentivar la participación activa de los estudiantes, a través de las metodologías de Participación Activa, ABR, Trabajo Colaborativo y Gamificación. En cuanto al PPI hace énfasis en “el nuevo rol del docente y sus perspectivas en el desarrollo humano y profesional y el papel activo del estudiante en la apropiación y construcción de su conocimiento”.

En *Propuesta pedagógica para fortalecer los conocimientos lingüísticos desde entornos gamificados*, el problema abordado consiste en las dificultades de los estudiantes en el área de Lengua y Literatura, Comprensión Lectora y Conocimientos Lingüísticos. El objetivo perseguido es despertar el interés de estudiantes y docentes para fortalecer el área de Lengua y Literatura: expresión oral, comprensión lectora, escritura. Para ello, planifica actividades sobre la base de los principios del Aprendizaje Colaborativo y la técnica de Gamificación.

Los autores del proyecto declaran expresamente que el trabajo “está enfocado en el paradigma pedagógico PPI (Paradigma Pedagógico Ignaciano)”.

Corresponsabilidad educativa familiar a través de las TIC observa el problema de la falta de entrega de trabajos en la plataforma Classroom. De ello se deriva que se formule el objetivo de capacitar a los padres en el uso de Classroom con el fin de que asuman acompañamiento digital de sus representados. En este caso, los receptores de la intervención didáctica no son los alumnos de la institución, sino sus padres y representantes, quienes son abordados a través de Aprendizaje Activo, Aprendizaje Colaborativo, ABP y Gamificación. La propuesta no declara haber acogido los principios del PPI, pero es diseñada para una institución de la Compañía de Jesús, de la cual toman en cuenta expresamente su misión y visión.

Un cuarto proyecto es Ragnarok, el cual, ante la pérdida de control y autoridad en el aula virtual y la crisis en el personal docente con respecto a la educación virtual, traza como objetivo orientar a los docentes en el desarrollo de clases virtuales, a través de un taller innovador e interactivo. El diseño se basa en la Pedagogía Crítica, el Aprendizaje Activo y la Gamificación, “usando el Paradigma Pedagógico Ignaciano”.

Por último, *Incometrada el Juego del Todo. Interdisciplinaria construcción de un método transmediático para el desarrollo de la atención en estudiantes* enfrenta el problema de la falta de una metodología educativa dinámica y de herramientas disciplinares, por parte de los profesores, que capturen la atención en el salón de clases virtual. Así, el objetivo es recuperar el contacto, el involucramiento y la participación de los estudiantes a través de medios digitales. Las metodologías involucradas en el diseño de la intervención didáctica son el Pensamiento de Diseño, Aprendizaje Participativo, ABP y Gamificación. “El proyecto está (...) profundamente inspirado en el Paradigma Pedagógico Ignaciano”.

4. Hilos comunicantes

Diversos son los fundamentos que sustentan el PPI, las propuestas de innovación educativa y los proyectos integradores de la maestría en la PUCE. En cuanto a la **formación para la vida** confluyen la búsqueda del ordenamiento de los afectos y la vida, el mejoramiento y realización personal, el forjamiento

de una personalidad equilibrada con sólida voluntad. El servicio a los demás, la superación del egoísmo, el respeto al otro, la solidaridad y la equidad guían la formación moral, la cual se orienta por un proyecto ético de vida. Es prioritario el desarrollo de la individualidad dentro de la comunidad, las prácticas de interrelación personal y grupal, el sentido de pertenencia y el afán de justicia, al lado de la formación de un sujeto crítico.

La **formación social** parte del punto en el que el estudiante, en su proceso de aprendizaje, brinda un servicio a la institución y a la comunidad. Se dirige al forjamiento de sujetos con sentido crítico, capaces de tomar conciencia de la injusticia social y con visión de que es necesario un mundo más humano. Los estudiantes devienen en personas capaces de renovar los sistemas sociales, económicos y políticos, entendiendo que el objetivo de la educación es la transformación social.

Otro elemento importante es **el proceso de enseñanza-aprendizaje en adecuación a la realidad**, al contexto específico. Las instituciones educativas, los docentes deben conocer la complejidad de la realidad educativa en la que están inmersos, tener conciencia de que hay un contexto adverso, en el que políticas de Estado, incoherencias gubernamentales, insuficiencia de recursos, distorsión en las concepciones de objetivos y metas educativas por parte del entorno familiar y del mismo estudiante son dificultades. Se plantea establecer metas de acuerdo al contexto, plantear la formación y la aplicación de saberes a la realidad, vincular el trabajo de aula a situaciones reales, proponer a los estudiantes la observación y práctica con la realidad contextual.

El **proceso de enseñanza-aprendizaje en adecuación a la individualidad** se refiere a la obligatoriedad de tomar en cuenta las capacidades, rasgos, información y conocimientos previos, intereses, requerimientos, problemáticas, relación con el contexto familiar, institucional y social de los estudiantes. El fin consiste en concebir, planear, diseñar, activar y evaluar los procesos pedagógicos de acuerdo a los estudiantes, quienes son el centro de la actividad educativa.

En cuanto al **rol del estudiante**, es asumido como responsable de su aprendizaje. Su motivación, compromiso, conciencia, participación, responsabilidad individual y empeño garantizan el logro de los objetivos. La participación activa y directa del alumno es base no solo de su aprendizaje, sino del éxito de los procesos activados en el aula. El trabajo colaborativo,

en grupo, la unión de fortalezas, la capacidad para resolver conflictos, en acuerdo para el alcance de objetivos y metas comunes, son los rasgos fundamentales.

El **rol del docente** es reconsiderado, ya el estudiante no cuenta con un vigilante de acción punitiva, sino con un acompañante que respeta su individualidad, libertad e intimidad. El docente se conecta con el desarrollo cognitivo y emocional del estudiante. Es un mediador, facilitador y guía. Planifica y selecciona contenidos e instrumentos de evaluación de acuerdo al análisis previo de las condiciones educativas del contexto y de los rasgos del estudiante. La evaluación que lleva a cabo no es punitiva, sino reorientadora.

La noción de pensamiento complejo rige la búsqueda de estudiantes críticos que alcancen **niveles cognitivos** superiores. Se propone el desarrollo de habilidades complejas, de un pensamiento preparado para la investigación, el razonamiento reflexivo y lógico, la comprensión, el análisis y la interpretación, la comparación y el contraste, la inferencia y la síntesis, la evaluación, la explicación y la aplicación. Esto, sin quitar lugar a la imaginación, la intuición y la creatividad.

Es necesario que los **métodos y pasos del proceso de enseñanza-aprendizaje** sean planificados cuidadosamente. En general, el forjamiento de sujetos críticos y autónomos, preparados para la realización personal en determinado contexto, y con habilidades complejas para la vida en comunidad sobre la base de un proyecto ético, implica una selección ecléctica de métodos, metodologías, técnicas y estrategias adaptables y conducentes al cumplimiento de diversas fases de desarrollo cognitivo y humano.

Conclusión

Se ha podido observar que el Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI) constituye un enfoque educativo de amplio espectro. Incluye todos los componentes de los procesos educativos, tanto en sus fases de diseño como en los de aplicación, evaluación y comunicación. También se ha visto que diversos enfoques, metodologías y técnicas educativas tienen planteamientos que proponen ir más allá de la simple transmisión de conocimientos y evaluación de procesos memorísticos. Estos planteamientos y los del PPI son vinculables y su conjunción puede resultar en oportunidades de intervenciones didácticas para

la formación humana y académica-cognitiva. Es, justamente, lo que se observa en los proyectos integradores desarrollados en la Maestría de Innovación Educativa, de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador (PUCE).

Los Proyectos Integradores parten de un problema detectado en una situación educativa específica. Con el fin de plantear una solución se proponen un objetivo general y la implementación de enfoques y estrategias innovadoras. Tienen su base en el PPI y asumir sus principios resulto cónsono con la asimilación de las propuestas teóricas y metodológicas de Pensamiento Crítico, Aprendizaje Colaborativo y Aprendizaje Activo. Del mismo modo, hay una confluencia entre esos principios, propuestas y técnicas y métodos de innovación pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Aristizabal-Almanza, J. L., Ramos-Monobe, A. y Chirino-Barceló, V. (2018). Aprendizaje activo para el desarrollo de la psicomotricidad y el trabajo en equipo. *Revista electrónica Educare*, 22(1), 1-26. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v22n1/1409-4258-ree-22-01-319.pdf>
- Cobo-Gonzales, G. y Valdivia-Cañotte, S.M. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos*. Pontificia Universidad del Perú, Instituto de Docencia Universitaria. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/170374>
- Comisión Internacional del Apostolado Educativo [ICAJE]. (1993). *La pedagogía ignaciana: un planteamiento práctico*. En *Eduignaciana en la red*. Coordinación Nacional de Educación, Colegios y Escuelas de la Compañía de Jesús, Chile. <https://eduignaciana.tripod.com/docum/ppi-sp.pdf>
- Cuello, S. (2018). La generación de una propuesta de capacitación superior desde el pensamiento de diseño. *Virtualidad, educación y ciencia*, 9(17), 22-43. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/22988/22729>

- Fernández-Rio, J. F. y Flores, G. (2019). Fundamentación teórica de La Gamificación. En Fernández-Rio, J. (Ed.) *Gamificando la Educación Física. De la teoría a la práctica en Educación Primaria y Secundaria* (pp. 9-18). Universidad de Oviedo. https://www.researchgate.net/publication/337170351_Gamificando_la_Educacion_Fisica_De_la_teor%C3%ADa_a_la_practica_en_Educacion_Primaria_y_Secundaria/link/5dc993d892851c8180468a0c/download
- García De Los Ríos, W. (2019). *Aprendizaje basado en retos para la solución de problemas con tecnología con mediación TIC para el grado 11 de la I. E Liceo Gabriela Mistral, municipio de La Virginia Rda* [Trabajo de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/14565/1/2019_aprendizaje_basado_retos.pdf
- Johnson, D. W., Jhonson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Observatorio de Innovación Educativa. (2015). *Aprendizaje basado en retos*. Reporte Edu Trends. <https://static1.squarespace.com/static/53aadf1de4b0a0a817640cca/t/61128e327eb41e13703b4253/1628606011815/06.+Edu+Trend+s+Aprendizaje+Basado+en+Retos.pdf>
- Palacios-Mieles, V. D., Cisneros, P. y Medranda-Morales, N. J. (2019). Formación humana integral y aprendizaje cooperativo: claves para un trabajo en proyectos integrales. En Herrero, J. y Trenta, M. (coord.). *Las nuevas narrativas, en el entorno social*. Cuadernos Artesanos de Comunicación, p. 302-323
- Pertusa-Mirete, J. (2020). Metodologías activas: la necesaria actualización del sistema educativo y la práctica

docente. *Supervisión 21, Revista de Educación e Inspección*, (56). 1-21. https://usie.es/supervision21/wp-content/uploads/sites/2/2020/05/SP21-56-Metodologias-activas_la-necesaria-actualizacion-educativa-y-docente-Pertusa-Mirete.pdf

Rodríguez-Rivera, M. A. (2020). Creatividad y pensamiento de diseño en el contexto educativo. En Ruiz-Velasco Sánchez, E. y Bárcenas-López, J. (coords.). *Movilidad virtual de experiencias educativas*. Sociedad Mexicana de Computación en la Educación (pp 54-66). https://books.google.s=&id=BzQNEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA55&dq=pensamiento+de+dise%C3%B1o+en+educaci%C3%B3n&ots=Pkk3bC9nr0&sig=QN44YUmQv0Eu91mXTFucaPVEC_Q#v=onepage&q=pensamiento%20de%20dise%C3%B1o%20en%20educaci%C3%B3n&f=false

Tobón, S. (2012). *Los proyectos formativos y el desarrollo de competencias*. CIFE. https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/314246215_Proyectos_formativos_y_desarrollo_de_competencias/links/58bdd4baa6fdcc2d14eb4f9f/Proyectos-formativos-y-desarrollo-de-competencias.pdf

Tobón, S., Cardona, S., Vélez-Ramos, J. y López Loya, J. (2015). Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad de conocimiento. *Acción pedagógica*, (24), 20-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6224808>

Vásquez-González, B., Pleguezuelos-Saavedra, C. y Morolate, M. L. (2017). Debate sobre metodología activa: una experiencia en educación superior. *Universidad y sociedad*, 9(2), 134-139. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n2/rus18217.pdf>

Vendrell-Morancho, M. y Rodríguez-Mantilla, J. M. (2020). Pensamiento crítico: conceptualización y relevancia

en el seno de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 9-25. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v49n194/0185-2760-resu-49-194-9.pdf>

Zárate-Pineda, D.F. (2016). *Ambiente virtual de aprendizaje como estrategia para abordar el pensamiento de diseño desde el área de tecnología e informática en estudiantes de la educación media del colegio Tomás Cipriano de Mosquera I.E.D.* [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

Índice

Presentación.....	5
I. PROPUESTAS O PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN.....	7
Plan de acompañamiento a docentes en el proceso de planificación microcurricular bajo el enfoque de la enseñanza para la comprensión <i>Adalberto Antonio Ávila González</i> <i>Paulina de los Ángeles Morales Hidalgo</i>	8
Google Classroom como herramienta para la enseñanza y aprendizaje en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Jatari Unancha de Cotopaxi <i>Enma Yolanda Doicela Doicela</i>	21
Competencias de Investigación: Una propuesta de formación para promover la cultura investigativa como eje transversal en la formación docente <i>Jean Carlos García Zacarías, María Patricia Erazo Ortega, Victoria Dalila Palacios Miele, Paulina De Los Ángeles Morales Hidalgo y Luz Germania Espinosa Chiriboga</i>	29
El ABPro y la interdisciplinariedad para la adquisición de habilidades sociales y cognitivas en los estudiantes de bachillerato técnico <i>Iván Darío Ganchala Chusín</i>	41
Guía de actividades para refuerzo de matemática basada en la gamificación dirigida al nivel básico superior <i>Cristian David Carranco Ávila</i> <i>Andrés Esteban Merino Toapanta</i>	48
Hablemos sobre la muerte - Un encuentro con la muerte y el duelo en la educación (especial) - Presentación de material <i>Rosenplänter, M., Abarca, A. y Lochmer, S.</i>	56
Propuesta didáctica relacionada con lenguaje y notación para la asignatura Matemática en Tercero de Bachillerato del Colegio Letort de Quito <i>Oscar Melián Álvarez</i>	63

Propuesta pedagógica de destrezas del pensamiento como medio de aprendizaje, desde la metafísica aristotélica <i>Esteban Mauricio Larrea Ortiz</i>	77
Estrategias lúdicas como apoyo pedagógico para estudiantes de Básica Media con problemas de dislexia <i>Mónica del Rocío Chaguay Aldás</i> <i>Joel Isaías Torres Benalcázar</i>	85
Espacios educativos y de juego para la primera infancia en áreas naturales del espacio público <i>Mary Alejandra Badillo Chicango</i>	96
Diseño de una guía experimental de física utilizando las nuevas herramientas digitales <i>Carlos Andrés Vásquez León</i>	105
Educación Sexual en jóvenes: Una propuesta formativa extracurricular desde una Antropología Integral <i>Jesús Nicolás Larco Coloma</i>	118
II. RESULTADO DE INVESTIGACIONES EN PROCESO O CULMINADAS	
129	
Industria 4.0: Oportunidades y desafíos dentro del currículo inteligente en las carreras técnicas y tecnológicas en Guayaquil- Ecuador <i>Cynthia Katherine Icaza Cárdenas</i> <i>Valeria Teresa Márquez Villegas</i>	130
El canto coral como espacio de construcción de aprendizajes para la vida <i>Mónica del Carmen Bravo Velásquez</i> <i>Natalia Salomé Guerra Carrera</i>	147
Hablar de pedagogía Hospitalaria es hablar de educación e igualdad de oportunidades <i>Betty Shadira Procel Guerra</i> <i>María Teresa Benavides Borja</i>	158
Hábitos alimentarios y riesgo nutricional en los estudiantes de la PUCEM <i>Addys Parra Cruz, Cindy Toala Zambrano y</i> <i>Ruddy Estefanía Santana Escalante</i>	170

Importancia del voluntariado en la acción social <i>José Luis Calero Mieles</i>	181
Las TIC como apoyo para disminuir la brecha de género en STEM en la Universidad Estatal a Distancia <i>Ariana Acón Matamoros y Aurora Trujillo Cotera</i>	190
El desarrollo del pensamiento crítico un desafío constante en los contextos educativos <i>Jessica Lourdes Villamar Muñoz</i> <i>José Alcides Baldeón Rosero</i> <i>Diego Patricio Vera Vélez</i>	203
Taller virtual para la autorregulación y rendimiento académico en estudiantes de Educación General Básica <i>María Angélica Arroyo</i> <i>Maritza María Avilés Triviño</i>	211
Instagram y el activismo digital indígena para educar en la promoción de la cultura quechua en Chile <i>Jeannette Fabiola Pacheco Campos</i> <i>Águeda Delgado Ponce</i>	227
Jesús, modelo siempre vigente de innovación educativa <i>José Guerra Carrasco</i>	236
Educación para la diversidad sensorial: problemática de los estudiantes sordos signantes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Quito <i>María Belén Noboa Guijarro</i>	255
Capacitación docente en el distrito educativo de Sigchos un proyecto de ApS <i>Kerly Mabel Paz Cueva, Luis Rafael Villacrés Muñoz y Jhon Henry Mendoza Cedeño</i>	265
Literatura y educación integral: fortalecimiento de la inteligencia espiritual, emocional, pensamiento crítico y trascendencia <i>Myriam Teresita Merchán Barros</i>	278
Importancia del desarrollo docente en la sociedad del conocimiento <i>Catalina Elizabeth Vélez Verdugo</i>	292

III. SISTEMATIZACIÓN EXPERIENCIAS EDUCATIVAS
INNOVADORAS..... 305

Cuándo y cómo usar PPI aplicado al uso de herramientas tecnológicas
en la enseñanza de idiomas extranjeros

Gustavo Arquelino Palacios Mieles.....306

Educación post pandemia: retos con estudiantes con déficit de atención
en las aulas de clases

Shirley Jamileth Veas Aguirre y Luisa Eddy Herrera Pena318

New trends in language teaching. Error analysis and activity design.
Pedagogical Grammar: from theory to practice

Nathaly Alejandra Vásquez Naranjo326

Paradigma pedagógico ignaciano y proyectos integradores: una
experiencia de innovación educativa

*Victoria Dalila Palacios Mieles, Gustavo Arquelino Palacios Mieles y
Narcisca Jessenia Medranda Morales*334