



## EN ESTE NÚMERO

APRENDIZAJE INVERTIDO: HERRAMIENTA TIC PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LECTORAS EN ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO.

DISEÑO DE UN CURSO DE INGLÉS MODALIDAD B-LEARNING IMPLEMENTANDO LAS PLATAFORMAS SYMBALOO LEARNING PATHS Y GOOGLE CLASSROOM.

EFFECTIVIDAD DE LAS TIRAS CÓMICAS COMO ESTRATÉGICA PEDAGÓGICA PARA LA ADQUISICIÓN DE EXPRESIONES IDIOMÁTICAS ANGLÓFONAS.

EL DESAFÍO DE DESARROLLAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN PANDEMIA.

ENSEÑANZA DE VOCABULARIO: USO DE ACTIVIDADES LÚDICAS EN CLASES ESPAÑOL COMO LENGUA

PERSPECTIVAS DE LOS CONFLICTOS RACIALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA NIÑOS CON DISCAPACIDAD MÚLTIPLE: ESTUDIO DE CASO EN ECUADOR.





UMC  
UNIVERSIDAD  
MIGUEL DE CERVANTES

---



**CENTRO DE ESTUDIOS  
EN EDUCACIÓN**

**Revista Estudios en Educación**

**Vol. 4, N° 6, Agosto 2021 • ISSN versión en línea 2452-4980**

**Centro de Estudios en Educación – Dirección de Postgrado e Investigación**

**Universidad Miguel de Cervantes**

## **Director**

*Dr. Luis Venegas Ramos*, Director de Postgrado e Investigación, Universidad Miguel de Cervantes, Santiago, Chile. Doctor en Educación, Magíster en Currículum y Evaluación, Psicopedagogo y Profesor de Educación Diferencial mención Trastornos del Aprendizaje.

## **Editora**

*Dra. Carmen Bastidas Briceño*, Directora Centro de Estudios en Educación, Universidad Miguel de Cervantes, Santiago, Chile. Doctora en Ciencias de la Educación, Magíster Scientiarum en Educación mención Orientación Educativa, Licenciada en Química, Licenciada en Educación mención Química.

## **Comité Editorial**

*Mg. Raquel Victoria Jara C.*, Profesor de Educación Media especialidad Inglés, Magíster en Gerencia y Liderazgo Educacional, Doctora en Ciencias de la Educación, Directora de las Carreras de Pedagogía, Educación Inicial y Educación Básica de la Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador.

*Dr. Enrique San Miguel Pérez*, Doctor en Filosofía y Letras (Historia), Doctor en Derecho, catedrático de Historia del Derecho y de las Instituciones en la Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España.

*Dr. Ernesto Schiefelbein Fuenzalida*, Educational Doctor, Premio Nacional de Ciencias de la Educación otorgado el año 2007 por el Gobierno de Chile, Investigador Asociado de la Universidad Autónoma de Chile, Santiago.

*M. A. Mario Leyton Soto*, Profesor de Historia y Geografía, M. A. Universidad de Chicago, Ph.D.(c) Universidad de Chicago en Currículum y Evaluación, Premio Nacional de Ciencias de la Educación otorgado el año 2009 por el Gobierno de Chile, integrante del Comité de Evaluación para la Acreditación de Carreras de Educación en Agencia Acreditadora de Chile, Santiago.

*Dra. Ana Elvira Castañeda Cantillo*, Psicóloga, Magíster en Psicología Clínica y de la Familia, Doctora en Educación, Tecnóloga en Terapia del Lenguaje y la Audición, especialista en Docencia Universitaria, Decana de Facultad Educación, Universidad Santo Tomas, Bogotá, Colombia.

*Dr. Oscar Acero Ordoñez*, Licenciatura en Idiomas, Doctor en Educación, Docente Coordinador programas virtuales nuevos, Universidad Santo Tomas, Bogotá, Colombia.

*Dr. Eduardo Atencio Bravo*, Licenciatura en Educación Integral, Magister Scientiarum en Docencia para la Educación Superior, Doctor en Ciencias, Vicerrector Académico de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología -UMECIT, Panamá.

*Dra. Sandra Gudiño Paredes*, Doctora en Innovación Educativa, Profesora Investigadora Asistente y Directora de la Maestría en Educación, Tecnológico de Monterrey, México.

*Dr. Víctor Hugo Meriño Córdoba*, Licenciado en Matemáticas, Magíster en Educación, Doctor en Educación, Investigador Senior de la Universidad Católica Luis Amigó y Director del Centro de Investigaciones Internacionales, Colombia.

*Dra. Mercedes Collazos Alarcón*, Bachiller en Ciencias de la Educación, Magíster mención Docencia y Gestión, Maestría en Administración de Negocios, Doctora en Educación, Doctora en Gestión Pública y Gobernabilidad, Directiva en Universidad César Vallejo, Perú.

**Revista Estudios en Educación** es una publicación científica semestral del Centro de Estudios en Educación (CESE), dependiente de la Dirección de Postgrado e Investigación de la Universidad Miguel de Cervantes (UMC).

Dirección: Mac Iver 370, Santiago, Chile, teléfono 56-2- 2927 3401.

Dirección Web: <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion>

Dirección LinkedIn: <https://linkedin.com/in/revista-estudios-en-educación-594651171>

Correo Editor: [revista\\_estudioseneducacion@corp.umc.cl](mailto:revista_estudioseneducacion@corp.umc.cl)

El contenido de los artículos es de exclusiva responsabilidad de su(s) autor(a)(es)(as), los que suscriben lo relativo a cesión de derechos de autor y buenas prácticas informados en las Normas de Publicación de la Revista difundidas por correo electrónico, en redes sociales y en su dirección en internet.

Cabe mencionar que el contenido de los artículos no representa necesariamente el pensamiento del Centro de Estudios en Educación, de la Dirección de Postgrado e Investigación o de la Universidad Miguel de Cervantes.

Revista Estudios en Educación autoriza la utilización y reproducción de sus contenidos mencionando de manera explícita la fuente.



## ÍNDICE

|  |           |
|--|-----------|
| <b>APRENDIZAJE INVERTIDO: HERRAMIENTA TIC PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LECTORAS EN ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO.</b>           | 10 - 33   |
| <i>Luz Alfonso &amp; Eduin Petro</i>   |           |
| <b>DISEÑO DE UN CURSO DE INGLÉS MODALIDAD B-LEARNING IMPLEMENTANDO LAS PLATAFORMAS SYMBALOO LEARNING PATHS Y GOOGLE CLASSROOM.</b> | 34 - 54   |
| <i>Angela Arias &amp; Yudy Ariza</i>   |           |
| <b>EFFECTIVIDAD DE LAS TIRAS CÓMICAS COMO ESTRATÉGICA PEDAGÓGICA PARA LA ADQUISICIÓN DE EXPRESIONES IDIOMÁTICAS ANGLÓFONAS.</b>    | 55 - 77   |
| <i>Chess Briceño &amp; Charlie Juárez</i>  |           |
| <b>EL DESAFÍO DE DESARROLLAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN PANDEMIA.</b>                           | 78 - 98   |
| <i>Lissette Cavallo</i>  |           |
| <b>ENSEÑANZA DE VOCABULARIO: USO DE ACTIVIDADES LÚDICAS EN CLASES ESPAÑOL COMO LENGUA.</b>   | 99 - 115  |
| <i>Ramón Hernández</i>   |           |
| <b>PERSPECTIVAS DE LOS CONFLICTOS RACIALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR.</b>  | 116 - 130 |
| <i>Ángel Prince Torres</i>   |           |
| <b>ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA NIÑOS CON DISCAPACIDAD MÚLTIPLE: ESTUDIO DE CASO EN ECUADOR</b>  | 131 - 145 |
| <i>María del Carmen Zamora &amp; Raquel Victoria Jara-Cobos</i>  |           |

## MISIÓN Y PROPÓSITO DE REVISTA ESTUDIOS EN EDUCACIÓN

La Revista Estudios en Educación es una publicación científica seriada de corriente principal en el ámbito de la Educación, editada por el Centro de Estudios en Educación–CESE, de la Universidad Miguel de Cervantes, en Santiago de Chile, desde el año 2018, en idioma castellano. Su propósito principal es contribuir a la reflexión y difusión de los resultados inéditos de investigaciones que aporten a mejorar la calidad, equidad e inclusión en la educación en Chile y a nivel internacional y, por su intermedio, al desarrollo de la sociedad.

Para ello, convoca y dialoga con la comunidad académica, científica, organismos públicos y privados vinculados a la generación de políticas públicas, de regulaciones, su fiscalización y a la gestión en Educación en Latinoamérica, así como a los actores del sistema educacional en sus diferentes niveles y a la sociedad civil en su conjunto.

## LÍNEA EDITORIAL

Revista Estudios en Educación prioriza la publicación de trabajos originales e inéditos en el ámbito de la Educación, desde sus múltiples perspectivas, enfoques, actores y dimensiones. A modo de referencia, y sin ser excluyente, dentro de las temáticas de su interés se encuentran:

- Políticas educacionales
- Gestión de calidad en educación
- Sistemas de acreditación y certificación
- Gestión pública, privada y compartida en educación
- Currículum y evaluación
- Enseñanza y aprendizaje
- Educación a distancia
- Tecnología de la información y educación
- Profesión docente
- Educación en sus distintos niveles
- Educación de personas adultas
- Equidad e inclusión en educación
- Educación contextualizada
- Convivencia al interior de las instituciones educacionales
- Análisis Institucional
- Innovación educativa
- Sociología de la educación
- Filosofía de la educación
- Economía de la educación
- Globalización de la Educación
- Ciencia y tecnología

Para ello, se recepcionan textos originales, inéditos y que no se encuentran en proceso de arbitraje en otra publicación, resultados de trabajos de investigación concluidos o en desarrollo, informes técnicos, ponencias presentadas en congresos, artículos de revisión o estados del arte, que se ajusten a algunos de los siguientes tipos de artículos:

**1) Artículo original de investigación:** trabajo que expone resultados inéditos y originales de investigaciones cuantitativas, cualitativas o mixtas, que poseen una estructura teórica / conceptual y un análisis de las implicancias de los resultados obtenidos. Estos informes deben incluir a) introducción, b) revisión de la literatura, c) metodología, d) análisis de resultados, e) conclusiones, limitaciones e implicancias, y f) referencias.

**2) Artículo de revisión:** trabajo de análisis y revisión de la literatura existente sobre una temática o teoría en específico. Su objetivo es sintetizar estudios de un tema, para actualizar al lector sobre el estado del arte. En este tipo de informe debe basarse en una revisión bibliográfica amplia, en torno a las 50 referencias.

**3) Artículo de reflexión:** trabajo que presenta resultados derivados de una investigación terminada y/o de varias publicaciones que sustentan una línea de pensamiento científico. Este tipo de investigación se fundamenta en una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del(a)(os)(as) autor(a)(es)(as), sobre un tema específico, utilizando fuentes originales.

**4) Artículo teórico:** trabajo que analiza la literatura existente para avanzar en una nueva propuesta teórica-conceptual. Se debe identificar cuál es el vacío existente y, a partir de ello, demostrar que la nueva propuesta contribuye con el cuerpo de conocimiento del ámbito en análisis.

**5) Artículo metodológico:** trabajo que contribuye con un nuevo enfoque metodológico en el análisis de temáticas de investigación, pueden incluir propuestas de mejoras a metodologías existentes en base a una perspectiva teórica y/o empírica. Para ello, se identifica los métodos o procedimientos utilizados incluyendo la descripción de la estructura de la investigación, el criterio de selección y la descripción de los sujetos de estudio, métodos de recolección, clasificación y/o análisis de datos de cada etapa de la investigación, aspectos éticos y análisis estadístico de ser pertinentes.

La presentación de un artículo al proceso de arbitraje y selección de la Revista supone el conocimiento y aceptación por parte del(la)(los)(las) autor(a)(es)(as) de sus normas de publicación, asumiendo total responsabilidad sobre su completo cumplimiento, en especial en cuanto al carácter original e inédito del trabajo enviado, que no ha sido publicado ni se encuentra en paralelo en el proceso de arbitraje de otra publicación seriada, la cesión de sus derechos de autor(a)(es)(as) y respecto de las buenas prácticas científicas. Finalmente, cabe mencionar que los trabajos que se publican en Revista Estudios en Educación representan siempre los puntos de vista de su(s) autor(a)(es)(as), sin involucrar a la revista, su Comité Editorial, al Centro de Estudios en Educación–CESE, o a la Universidad Miguel de Cervantes-UMC.





## **Autores**

**Luz Dary Alfonso  
Caycedo\* & Eduin Alfredo  
Petro\*\***

**Colombia**

\* Colombiana. Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas. Estudiante de Maestría en Educación. Universidad Cooperativa de Colombia. Sede Bogotá, Colombia.

Correo electrónico:

[luz.alfonsocay@campusucc.edu.co](mailto:luz.alfonsocay@campusucc.edu.co)

\*\* Colombiano. Especialista en Docencia Universitaria. Estudiante de Maestría en Educación. Universidad Cooperativa de Colombia. Sede Bogotá, Colombia

Correo electrónico:

[eduin.petro@campusucc.edu.co](mailto:eduin.petro@campusucc.edu.co)

## **Cómo citar este artículo:**

Alfonso, I., & Petro, E. (2021). Aprendizaje invertido: herramienta tic para el desarrollo de competencias lectoras en estudiantes de grado sexto. *Revista Estudios en Educación (REED)*, 4(6), p.p. 10 – 33.

## **APRENDIZAJE INVERTIDO: HERRAMIENTA TIC PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LECTORAS EN ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO.**

**Flipped learning: TIC's tool for the development of reading competences in sixth grade**

### **RESUMEN**

El presente artículo pretende mostrar el impacto que tiene el uso de la estrategia de aprendizaje invertido para el desarrollo de competencias lectoras en un colegio oficial. Para su desarrollo se empleó el enfoque metodológico mixto, con diseño exploratorio secuencial. El estudio se desarrolló con la participación de 10 estudiantes del grado sexto. Para la recolección de datos se aplicaron técnicas como la observación directa y la aplicación de cuestionarios. El diseño y aplicación de este modelo señala que, si bien éste no es la panacea, su uso puede colaborar en el desarrollo de competencias comunicativas lectoras tan importantes en el desarrollo académico y cotidiano de los estudiantes

**Palabras clave:** aprendizaje invertido, complementariedad, ambientes mixtos de aprendizaje, competencias comunicativas lectoras, calidad educativa.

### **ABSTRACT**

This article shows the impact of that flipped learning strategy for the development of reading competences in an official school. For its development, it was used the mixed methodology approach, with a sequential exploratory design. The study was developed with the participation of 10 sixth-grade students. For the data recollection, techniques like direct observation and questionnaires were applied. The design and application of this model point that, if well, this is not the panacea, its use can collaborate in the development of communicative reading competences that are important in the academic and daily development of the students.

**Key words:** flipped learning, complementarity, mixed learning environments, communicative reading competences, educational quality

## **INTRODUCCIÓN**

Uno de los principales descubrimientos que ha marcado la historia del hombre es la lectura, tanto así que se le reconoce como una herramienta con la que se desarrollan diferentes competencias que les permiten a los seres humanos comprender el mundo que les rodea. Y es que para el ser humano aprender a leer se constituye en un hecho importante que se da en dos momentos: uno cuando se aprende a leer y otro cuando se comprende lo que se lee, por eso se puede afirmar que la lectura ha trascendido tanto que se tiene como referente de progreso de los pueblos.

Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, (OCDE) la lectura es sinónimo de “comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencias personales y participar en la sociedad” (OCDE, 2017, p 3), de esto se deduce que, si para los seres humanos es tan importante leer, y las competencias comunicativas lectoras se desarrollan, entre otros ambientes, en la escuela, su enseñanza, con todo lo que ello implica en la actualidad, debe ser una prioridad

A su vez, no se pueden desconocer los permanentes avances tecnológicos, que han permitido el surgimiento de elementos innovadores para el apoyo de actividades escolares apuntado al desarrollo de competencias comunicativas lectoras. Tal es el caso del aprendizaje invertido, un enfoque interactivo que promueve el aprendizaje activo, en donde los estudiantes van convirtiéndose en los protagonistas de su enseñanza.

El modelo de aprendizaje invertido consiste en voltear los roles y espacios tradicionales de enseñanza, de tal forma que el contenido conceptual impartido por el docente dentro del aula es atendido por el estudiante previo a las sesiones presenciales, mientras que la tarea caracterizada por ejercicios prácticos se retoma en clase. De este modo, se trata de movilizar la enseñanza directa hacia espacios individualizados de aprendizaje que, mediados por tecnología (audios, videos, plataformas), permitan capitalizar el aprendizaje del estudiante. (Martínez y Esquivel, 2018, p 3).

Este submodelo de aprendizaje surgido de los entornos virtuales mixtos retoma aspectos importantes de la teoría constructivista de Vygotsky, tales como el aprendizaje situado, en el que se parte del desarrollo real del estudiante, esto es, de las potencialidades con las que cuenta para aprender por sí mismo y el desarrollo potencial, es decir, lo que podría llegar a hacer con ayuda de los docentes, los compañeros y, ahora, con la mediación tecnológica.

El uso de estrategias educativas mixtas con un propósito determinado como lo es el fomento de competencias lectoras no es tan sencillo como se cree, requiere de cambios profundos en los paradigmas que los docentes emplean para el desarrollo de sus clases. En este sentido, es importante que el docente empiece a validar la vinculación de estos entornos ya que pueden repercutir positivamente en el desarrollo de habilidades a todo nivel por la motivación que

su uso despierta en los estudiantes, fortaleciendo y reorientando, en este caso su comportamiento lector. Al respecto, se puede afirmar que:

Para quienes estamos inmersos en el ámbito educativo, la realidad nos indica que el uso de las TIC se abre paso con perseverancia y tenacidad; es por ello por lo que consideramos de suma importancia la necesidad de promover la creación de nuevos enfoques didácticos que permitan consolidar la implementación de éstas. (Navés, 2015, p. 244)

Finalmente, el uso de nuevas estrategias, tales como el aprendizaje invertido, deben enmarcarse en una didáctica funcional y significativa que fomente las competencias comunicativas lectoras a partir de la conjugación y mediación entre lo virtual y lo presencial, sin olvidar que una de las características de los estudiantes llamados “nativos digitales” es su apropiación inmediata de las nuevas tecnologías en su vida diaria, lo que puede ser un punto a favor, pues si se desarrolla una estrategia de lectura dinámica y atractiva se logrará enfocar la atención requerida en el proceso lector.

### **Una mirada internacional, nacional y local sobre las competencias lectoras y su desarrollo empleando TIC**

El desarrollo tecnológico presentado en las últimas décadas ha impactado la educación de manera significativa constituyéndose en un elemento más dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, porque se ha concluido que “las experiencias de enseñanza desarrolladas con las TIC han demostrado ser altamente motivantes para los alumnos y eficaces en el logro de ciertos aprendizajes” (Rivero y Mendoza, 2005, p. 317). Múltiples son las investigaciones que desarrollan problemáticas en torno al desarrollo de competencias comunicativas lectoras, (a nivel internacional, nacional y local). Estas investigaciones han determinado estrategias didácticas e implementado aplicativos basados en el uso de TIC, llegando a conclusiones válidas y sólidas bastante pertinentes como referentes teóricos y metodológicos en la orientación de nuevos trabajos, como el que se propone.

Desde una mirada internacional, uno de los trabajos más destacados, titulado Desarrollo de la Competencia Lectora utilizando Recursos Digitales de Aprendizaje, (Arce, 2015), establece que una herramienta tecnológica, no importa que tan compleja sea o no, puede motivar e incluso transformar comportamientos lectores en los estudiantes de cualquier nivel. El objetivo planteado por la autora chilena es desarrollar y aplicar recursos digitales de aprendizaje que ayuden a elevar los niveles de comprensión lectora. La principal conclusión extraída de este trabajo y que, de alguna forma motivó la construcción de la presente investigación, es la consecución del objetivo: mejoramiento en los diferentes niveles de comprensión lectora en la población estudiada a través de la aplicación de recursos digitales de aprendizaje (RDA).

A nivel nacional se pudo constatar en la exploración de trabajos una clara preocupación por buscar estrategias innovadoras que utilicen TIC para implementarlas en el desarrollo de competencias lectoras, en diferentes niveles escolares y en diferentes lugares del país.

Lectonautas, por ejemplo, es una propuesta de la didáctica de la lectura desde la Web, (Calvo, Vargas y Camperos 2016), cuyo principal objetivo fue la creación de una estrategia didáctica para potenciar la lectura en estudiantes de nivel cuarto y quinto de básica primaria y que utiliza las TIC como herramienta fundamental en el mejoramiento de competencias lectoras en esta población seleccionada. El aporte que dio esta investigación al desarrollo del trabajo propuesto radicó en la combinación de interacción, aprendizaje, generación de ideas, creatividad y comunicación de los estudiantes tanto de forma oral como escrita y que afectó de manera significativa, el desarrollo interpretativo, generado desde la utilización de TIC en entornos de lectura comprensiva.

En el entorno local, el trabajo denominado Estrategia pedagógica mediada por el uso de las TIC para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado quinto de primaria de la institución educativa San Josemaría Escrivá de Balaguer, Sede Samaria del municipio de Chía Cundinamarca (Ayala, Barón y Romero, 2017), amplió el espectro metodológico en el avance de competencias lectoras mediante el uso de una plataforma educativa virtual de aprendizaje de fácil acceso a contenidos y recursos de comprensión lectora con el fin de fortalecer la lectura comprensiva en los estudiantes a través de diferentes escenarios.

La relación directa de los anteriores trabajos investigativos con la presente propuesta radica en la multivariada serie de herramientas tecnológicas y su utilidad en la consolidación de procesos formativos encaminados hacia el desarrollo de las competencias lectoras con miras a su mejoramiento y fortalecimiento con las que se permita a los estudiantes alcanzar niveles altos de análisis y comprensión.

Para finalizar, se puede concluir que, en esta nueva educación altamente influida por las nuevas tecnologías, se reitera la importancia que tienen los estudiantes como centro principal del proceso educativo, por lo tanto, requieren nuevas estrategias flexibles que les faciliten el desarrollo de sus potencialidades, que aviven sus deseos de aprender y de leer de forma diferente, divertida y eficaz. Así mismo, a los docentes se les presenta como reto el despertar el interés por la lectura siendo los creadores de ambientes educativos mixtos, solidarios y amigables.

### **La lectura en la escuela: conceptos y avances.**

Una de las principales tareas que tienen las Instituciones Educativas es enseñar a leer. Los niños ingresan a la escuela y el primer gran logro que obtienen es reconocer de manera sistemática las letras que se unen y forman sílabas, éstas a su vez, se convierten en palabras y luego en frases con las que los estudiantes representan, identifican y comprenden el mundo que los rodea, entonces como lo afirma Flórez (2016) “la lectura es la puerta al conocimiento, imaginación, innovación y creatividad” (p. 132)

Con el transcurrir del tiempo y la influencia de las TIC, como muchos otros conceptos, el de la lectura también se ha transformado. Leer ya no consiste en abrir un libro y descifrar de manera correcta las palabras que están allí. Este proceso va más allá de la decodificación que enseña el docente, y de la articulación de palabras que hace el estudiante sobre el texto: “Leer tiene un valor trascendental para la vida escolar del niño y del hombre en general, inmersos en una cultura básicamente alfabetizada; en este sentido, la lectura es la puerta que permite el ingreso a esta cultura” (Santiago, 2006).

Por ende, se puede concluir que el acto de leer se ha transformado al pasar el tiempo. Históricamente, se pueden identificar tres grandes concepciones de la lectura a saber: una lingüística, una psicolingüística y una sociocultural. La primera, según Cassany (2006) plantea que “leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las anteriores y posteriores” (p.3), esta se refiere a una lectura con un único significado para diferentes lectores, desde donde se define que, la comprensión de un texto para cualquier lector es única, independientemente del contexto sociocultural en que se lea.

La segunda, se ubica sobre el marco de lo sobreentendido y lo sugerido por el texto: plantea una clara multiplicidad de significaciones válidas porque depende de la forma de interpretación del lector; y por último la sociocultural, que enfatiza nuevos puntos de vista dentro de los que se identifican los conocimientos previos del lector, la intencionalidad de quien escribió el texto y la inclusión del contexto sociocultural del autor y del lector en clara relación, desde donde se generan diferentes conexiones como se expresa a continuación:

Cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de modo particular, según su identidad y su historia: los propósitos con que se usan son irrepetibles, propios; el rol que adoptan el autor y el lector varía, la estructura del texto o las formas de cortesía son las específicas de cada caso, el razonamiento y la retórica también son particulares de la cultura, así como el léxico y el estilo. (Cassany, 2006, p.7).

De esta forma, quien lee desde el concepto de lo sociocultural y comprende lo que lee pone en uso las diferentes habilidades para hacerlo, hasta lograr: “Ser lector autónomo que depende de las condiciones sociales y culturales del contexto donde se vive y se aprende” (Libros Maestro, 2013).

Todo proceso lector requiere de una serie de habilidades con las que se generan diferentes tipos de comprensiones e interpretaciones. Estas comprensiones se producen desde los tres niveles de la lectura a saber: el nivel literal, el nivel interpretativo y el nivel crítico valorativo.

Durante la lectura, en el nivel literal el lector enfatiza la información que ofrece el texto de manera explícita, comprendiendo lo que el autor quiere comunicar. En este nivel literal la identificación de hechos, datos, títulos, palabras y categorización gramatical, son, entre otros, elementos claramente deducibles. Se puede establecer que el lector en este nivel reconoce de manera contextual elementos que, son de esa forma y que expresan de esa forma lo que el autor quiere decir. En el segundo nivel, el inferencial, el lector pone en juego su capacidad de interpretación, descodificando lo que lee en términos de inferencias y deducciones que

son sugeridas por el autor dentro del texto. En el nivel interpretativo los lectores ajustan sus representaciones mentales a los contextos sugeridos que plantean las lecturas.

En el nivel crítico valorativo, el lector pone en marcha su análisis en términos de juicio de lo expresado por el autor del texto, presentando sus propias conclusiones con base en lo que ha leído. Con estas valoraciones los lectores argumentan, sustentan y juzgan desde el contenido mismo de la lectura, de manera que quedan a la luz todas sus habilidades para establecer relaciones lógicas, sus conocimientos adquiridos y sustentar una posición con respecto a lo que plantea el autor. Al leer, el lector no utiliza cada nivel por separado; una lectura cambia de nivel según las interpretaciones, comprensiones, asociaciones culturales, y especificidades sociales que el lector haga.

De esta forma, y dentro de la escuela, “El acto de leer se configura en una búsqueda por tratar de comprender el contexto social mediante la asociación de la experiencia escolar con la cotidianidad del alumno” (Remolina, 2013). En el ámbito colombiano, la comprensión lectora enfatiza elementos diferentes, que, aunque tienen que ver con los niveles antes mencionados, derivan en particularidades dadas por dos documentos clave que direccionan la enseñanza de la lengua castellana, en lo referente a los componentes de comprensión e interpretación lectora y estos son: Estándares Básicos de Competencias (EBC) y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).

## **Desarrollo de Competencias Lectoras desde los Referentes Colombianos de Calidad Educativa**

Dentro de los muchos aspectos contemplados por los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, diseñados por el Ministerio de Educación Nacional para todos los niveles escolares, en lo que respecta a la comprensión e interpretación textuales se puede citar que:

Ha de ser meta de la formación en lenguaje crear las condiciones que les permitan a los individuos desarrollar su capacidad de organizar y estructurar, de forma conceptual, su experiencia y, en consecuencia, elaborar complejas representaciones de la realidad para utilizarlas y transformarlas cuando así lo requieran. (MEN, 2006, p.22).

Los Derechos Básicos de Aprendizaje Vol. 2 (2015), en adelante DBA, para el nivel escolar sexto de básica secundaria, propone que los estudiantes en su competencia comunicativa lectora sean capaces de: inferir la intención comunicativa de los textos en cuanto a su composición súper estructural (narraciones, informaciones, exposiciones, argumentaciones y descripciones), así como también reconocer que los textos desarrollan ideas en cada párrafo y que cada párrafo está ubicado de acuerdo con un orden de importancia dentro del texto que los relaciona entre sí y, finalmente, interpretar todos los recursos para verbales utilizados por el texto (uso de negrita, corchetes, comillas, guiones), con los que se identifican otros sentidos dados por el texto. Estos documentos no sólo guían la estructura curricular de la enseñanza del lenguaje, sino que, a su vez, son bases teóricas para el desarrollo de pruebas



estandarizadas nacionales e internacionales. Dentro de las nacionales están las pruebas SABER, reconocidas anteriormente como examen del ICFES, y que nacieron en 1968 con la creación del Sistema Nacional de Pruebas, desde ese año se aplican, pero sólo hasta 1980 se les utilizan como parámetros de medición de la calidad educativa colombiana. Con la aparición de la Ley 1324 de 2009 ya se les da el estatus de pruebas dirigidas hacia la comparabilidad, independencia, periodicidad y reservas y, cuyo fin será brindar información para generar programas de mejoramiento.

La prueba particular de lenguaje, en los últimos años (2017) evalúa básicamente dos competencias la comunicativa lectora y escritora. En la primera, los estudiantes a partir de su lectura comprenden, usan y reflexionan alrededor de la información brindada por los textos, generando una comunicación pertinente con el autor del texto. Esta prueba utiliza diferentes tipos de textos, desde los que espera que el estudiante-lector interprete y comprenda la información explícita e implícita, establezca relaciones entre sus contenidos y sus conocimientos, inferir, sacar conclusiones y asumir posiciones desde la construcción de sus propios argumentos haciéndolo válidos desde sus propios juicios valorativos.

Durante el desarrollo de estas pruebas los estudiantes deben demostrar que han aprendido a leer desde sus contextos socioculturales. Lo que estos referentes de calidad educativa antes mencionados, no tienen en cuenta para la generación de postulados desde los que se enseña el lenguaje, es la concepción de lector como internauta, es decir, cómo se lee desde lo virtual, qué nuevas habilidades requiere para leer, interpretar y comprender ese mundo y cómo da cuenta la educación de estos procesos, tal como lo expresa Cassany (2012): “No se trata de debatir si internet es o no fundamental en nuestras vidas y en nuestro modelo de educación; sino de orientarnos hacia las posibilidades del mundo virtual desde la perspectiva de la didáctica” (p. 139).

El concepto de lectura se ha complejizado en tanto que refleja el avance cultural y tecnológico de las sociedades. Ya no sólo se lee física, sino virtualmente, “En la actualidad se encuentran lectores de lenguajes virtuales, de imágenes diagnósticas, de hipertextos, de videojuegos, de audiovisuales, entre otros; un lector integrado e inmerso en diseños de información” (Gutiérrez, 2009), y muchas son las herramientas con las que el estudiante lee en ese universo de lo digital, tantas que la escuela se queda corta para abordarlas de manera eficaz y pertinente en los procesos de comprensión lectora, de tal forma que: “Todo tratamiento que la escuela hace de la lectura es ficticio, empezando por la imposición de una única interpretación posible” (Lerner, 2012). ya que no se está inmerso en una sola realidad fija e inamovible, sino en múltiples, con diferentes lecturas e interpretaciones.

En este sentido, “Las nuevas posibilidades que ofrece la sociedad de la información digital, exigen nuevas competencias a todas las personas para no quedarse convertidas en analfabetas digitales” (Cruz, 2012), es por esto que, la lectura dentro del mundo virtual y su relación con la enseñanza de la comprensión presenta nuevos retos que deben ser asumidos por las escuelas y por los docentes desde su praxis y desde su contacto con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, TIC, porque “es la primera vez que debemos educar para un futuro que ignoramos cómo será” (Cassany, 2012, p.269).



## **El aprendizaje invertido en el aula ¿cómo funciona?**

Uno de los paradigmas que ha tomado importancia en la actual educación es definir al estudiante como centro del proceso de enseñanza aprendizaje. Las instituciones educativas reorganizan sus currículos, sus modelos pedagógicos y sus planes de estudio hacia las necesidades que puedan tener sus estudiantes, con el ánimo de garantizarles el desarrollo de diferentes competencias para su vida, entre las que se cuentan, por supuesto las comunicativas lectoras.

La construcción de estos escenarios virtuales resulta de importancia ya que “una gran ventaja de las nuevas tecnologías es que no solamente están transformando a profundidad el significado de la educación, sino que son las mejores herramientas para adaptarse a los cambios” (Orduz, 2012, p31).

En medio de todo este abanico de posibilidades suscitadas por la tecnología, aparece un modelo bien interesante que logra el protagonismo del estudiante, y que se conoce como aprendizaje invertido, surgido como submodelo de los entornos mixtos, es decir un “programa de educación formal en el cual los estudiantes aprenden en línea, al menos en parte, con algún elemento controlado por el estudiante” (Martínez, Esquivel, Martínez, 2014, p 150) que se complementa con lo presencial.

La dinámica de enseñanza que propone este modelo es contraria a la que se desarrolla en la educación tradicional, pues en esta presenta el contenido en el aula y las actividades identificadas como tareas se desarrollan en las casas. Mientras que, en el aprendizaje invertido, se da el contenido fuera de la clase a través de audios, videos, etc., y cuando el estudiante llega al aula, desarrolla diferentes actividades mucho más significativas con esta información, actividades que lo llevan a la práctica, la discusión y la pregunta, producida previamente. Ante la implementación del aprendizaje invertido cabe aclarar que:

Este modelo de instrucción no consiste en un cambio tecnológico, únicamente aprovecha las nuevas tecnologías para ofrecer más opciones de contenidos a los estudiantes y, lo más importante, redefine el tiempo de clase como un ambiente centrado en el estudiante. (Observatorio de Innovación Educativa, 2014, p.5)

Un elemento clave que se debe tener en cuenta en el aprendizaje invertido es la naturaleza de complementariedad que brinda pues no se trata sólo de enviar videos o audios a los estudiantes para que ellos los analicen, se trata de que, de la mano con un efectivo y pertinente trabajo en aula, los estudiantes saquen el mejor provecho en sus aprendizajes, combinando lo virtual y lo presencial.

La importancia del aprendizaje invertido propuesto por Lage (2000) radica en el planteamiento de la competencia que va lograr el estudiante, en este sentido, es trabajo del docente planear cuidadosamente toda la estrategia, de tal forma que desde el mismo acto de la clasificación de los contenidos, el diseño de los audios o videos, la selección de tareas activas y colaborativas, se debe garantizar una metodología centrada en el estudiante, lo cual seguramente derivará en el logro de la competencia propuesta. Es igualmente importante que el estudiante conozca los propósitos con los que el docente ha planeado toda la estrategia para que active su rol y alcance la competencia, así pues “la potencia de este modelo va mucho más allá de esa sencilla práctica, y el nivel de maximización de este dependerá de la implementación que haga cada profesor” (Observatorio de Innovación Educativa, 2014, p.5).



*Gráfica 1: CICLO DEL APRENDIZAJE INVERTIDO. Diseño propio de los autores.*

Son muchos los elementos que ofrece este tipo de aprendizaje para potenciar la planeación y el desarrollo de clases mucho más efectivas, entre otros, están: la flexibilidad, la aproximación al aprendizaje, el desarrollo de contenidos y el rol de docente:

- ✓ La flexibilidad va dirigida hacia los ambientes educativos donde los estudiantes desarrollan su aprendizaje a su propio ritmo, pues al partir del recurso que les envíe como requisito previo a la actividad de aula, aparecerán diferentes preguntas, inquietudes o afirmaciones en torno a este, surgidas de cada estudiante.
- ✓ La aproximación al aprendizaje se ve enriquecida porque el tiempo presencial se puede dedicar no ya a la exposición del tema sino a su profundización en los diferentes aspectos aportados por los estudiantes.

**Aprendizaje invertido: Herramienta TIC para el desarrollo de competencias lectoras en estudiantes de grado sexto**  
**Luz Alfonso & Eduin Petro**  
**Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 10 – 33.**

- ✓ En cuanto al desarrollo de contenidos, es importante afirmar que, de la selección de estos, de la exploración que hacen los estudiantes de éstos se podrán potenciar nuevas metodologías según lo acuerden los estudiantes y los docentes.
- ✓ El rol del docente se transformará y potenciará, pues la aplicación de este enfoque pedagógico demandará identificación de necesidades, planteamiento de competencias, planeaciones y aplicaciones didácticas, retroalimentaciones y evaluaciones más personalizadas lo que requiere más compromiso y trabajo.

El aprendizaje invertido se basa en diferentes modelos de aprendizaje entre los que caben destacar: el constructivista desarrollado por Vigotsky, en tanto que reproduce la construcción colaborativa del aprendizaje, desarrollada a través del cuestionamiento y la búsqueda de soluciones en equipo. Otra es la Teoría del Aprendizaje Experiencial propuesta por Kolb, en la que se promueve “un ciclo de aprendizaje continuo en el que se experimenta, reflexiona, contempla y actúa sobre lo que se aprende” (Coufal, 2014, p.31).

Cabe anotar que por ser un modelo que se desarrolla teniendo en cuenta el decisivo papel del estudiante en su formación, se sustenta en estos modelos que parten de la experiencia concreta, las conceptualizaciones abstractas, el contexto y el trabajo colaborativo.

Muchas son las ventajas que trae este modelo para el desarrollo de habilidades en los estudiantes, las que más se destacan son:

Aprenden a aprender por ellos mismos, identifican la manera en la que aprenden mejor, colaboran y se ayudan entre ellos, tienen más tiempo para interactuar con el maestro y resolver sus dudas en la práctica, se involucran más en su propio aprendizaje, mejoran su pensamiento crítico. (Observatorio de Innovación Educativa, 2014, p.10).

Pero la aplicación de estas estrategias en el aula depende de la actitud de los docentes quienes en todo el sentido son sus posibilitadores pues es claro que “las TIC no solucionan todos los problemas por sí solas. No son mágicas...en todo caso hay que atender a los contextos y necesidades particulares de las comunidades involucradas” (Cassany & Ayala 2008.p 68) y son los docentes grandes concedores de esto.

### **Aspectos metodológicos**

El desarrollo de la presente investigación buscará establecer el impacto que tiene la implementación de una estrategia didáctica basada en el uso del aprendizaje invertido, en el desarrollo de competencias comunicativas lectoras en los estudiantes de un grado sexto de la Institución Educativa Municipal Miguel Antonio Caro, del municipio de Funza.

Para determinar dicho impacto, el enfoque metodológico que se implementó fue el mixto, pues por su naturaleza, resultó pertinente para orientar la investigación tal como lo expresa Hernández, (2014): “los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta”, (p.546).

Es importante resaltar que esta combinación de métodos investigativos en el desarrollo del presente trabajo dará profundidad al análisis y mejor comprensión al problema objeto de estudio.

El diseño metodológico dentro del desarrollo de una investigación es importante ya que “desglosa las estrategias básicas que el investigador adopta para generar información exacta e interpretable” (Cabrejo y Martínez, 2018, p. 76), en este caso fue el exploratorio secuencial. Este diseño permitió la recolección y el posterior análisis de datos cualitativos y cuantitativos, con los que se establecieron criterios de comparación frente al desarrollo de competencias comunicativas lectoras del grupo focalizado, al inicio, durante y al final de la investigación

Para desarrollar el presente trabajo investigativo se determinaron tres fases que orientaron dicho proceso tal como se explica en la siguiente tabla:



**Tabla No. 1. Fases de la Investigación. Diseño propio de los autores**

## **Un acercamiento a la problemática**

En Colombia el tema de las competencias comunicativas lectoras no es muy grato. Los resultados de las pruebas PISA del año 2018 en cuanto al desempeño en comprensión lectora, la colocaron en el final de la lista, con tan solo un 1% de estudiantes con desempeño alto, lo que pone de manifiesto el poco avance que se ha tenido desde que Colombia presentó su primer examen en el 2006. Hay que aclarar que estas pruebas PISA están diseñadas para identificar el nivel de competencias que tienen los estudiantes de un país, por lo tanto, van dirigidas, en el caso de la lectura hacia la recuperación de información, la interpretación de un texto y la reflexión que hace de su contenido.

Este importante retroceso evidencia las profundas deficiencias en el sistema educativo colombiano en lo que respecta a la formación de lectores competentes, lo que irremediamente, traslada la problemática a las instituciones educativas como en la que se llevó a cabo esta investigación.

La Institución Educativa Departamental Miguel Antonio Caro, se encuentra ubicada en el municipio de Funza y ofrece educación oficial básica primaria, secundaria y media vocacional a los jóvenes desde una misión-visión y filosofía con énfasis en Humanidades, es decir, idioma extranjero, lengua castellana y competencias lectoras.

En cuanto a resultados de Pruebas Nacionales (SABER) con relación al desarrollo de competencias lectoras, en esta Institución, los resultados arrojados para 2018 ponen en evidencia que solo un 29,33% de los estudiantes alcanzan un nivel literal de lectura, mientras que solo un 7% alcanzan el interpretativo y otro 6,3% logran el nivel crítico valorativo. Haciendo un análisis bien juicio, dentro de los factores que se pueden percibir como definitivos en la obtención de estos resultados se resaltan los siguiente: un notable desinterés de los estudiantes por la lectura, una falta de implementación de didácticas motivantes para la lectura, un bajo apoyo de la familia en el desarrollo de las competencias lectoras y un aumento del uso de herramientas tecnológicas sólo para la diversión.

Frente a estos aspectos se puede concluir que a pesar de que la lectura es uno de los actos más universales y democráticos, cuando se habla de comprender lo leído esta universalidad desaparece, más aún si los métodos para desarrollar competencias lectoras no se basan en estrategias didácticas que incluyan la tecnología. También, es importante señalar que leer en la actualidad requiere necesariamente una interacción con el mundo virtual. Esto hace que la lectura sea un instrumento clave para lograr habitar este mundo, al respecto se puede asegurar que: “leer en línea es mucho más difícil que leer en papel, por lo que los chicos necesitan aquí mucha más ayuda de los maestros” (Cassany, 2012. p 87), lo que hace suponer que: a mayor uso de estrategias didácticas basadas en TIC mayor será el desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes.

Entonces, ante realidad, el problema que se aborda es ¿cómo fomentar de manera significativa el desarrollo de competencias comunicativas lectoras en los estudiantes de la IED Miguel Antonio Caro implementando una estrategia didáctica basada en el uso del aprendizaje invertido? Este fue el reto propuesto.

## **Población**

Este trabajo investigativo se llevó a cabo con los estudiantes del nivel 6°, curso 606, de la Institución Educativa Miguel Antonio Caro, sede La Caro, del municipio de Funza, cuyas edades oscilan entre los 11 y 13 años, y quienes presentan un promedio bajo de lectura y de comprensión en los textos que leen, evidenciado durante la observación directa en el desarrollo de algunas clases, dejando a la vista problemas significativos en cuanto a, según MEN (2016), identificación de contenidos conceptuales que responden a los interrogantes

qué dice el texto, organización y estructura del texto: cómo lo dice (nivel literal de lectura); reconocimiento de deducciones pragmáticas, es decir, para qué lo dice y por qué lo dice (nivel inferencial de lectura), y, finalmente, la valoración subjetiva del texto (nivel crítico valorativo).

Con referencia a la Institución Educativa donde se desarrolló la investigación se puede decir que es de carácter oficial y que presta sus servicios en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media vocacional, en educación formal y, educación por ciclos, en nocturna y grupos juveniles, en sus dos sedes. La misión educativa de la Institución es formar de manera integral para la vida, la convivencia en sociedad, la preservación del medio ambiente y el emprendimiento a toda la comunidad funzana, constituida mayormente por una población originaria ubicada en los estratos sociales 1 y 2, y también, por una población flotante (desplazados, migrantes y reinsertados) que llegan al municipio por trabajo y mejora en condiciones de vida.

Pese a que su modelo pedagógico está enfocado en el aprendizaje significativo y enfatizado en el área de Humanidades, de corriente constructivista, con respecto al desarrollo de competencias comunicativas lectoras en básica, sigue manteniendo un alto margen en el nivel inferior y mínimo, y a pesar de su cercanía con la capital, Bogotá, y de contar con dos salas de informática, no tiene conectividad fluida y esto hace difícil programar el uso de TIC para implementar algunas estrategias de comprensión lectora en línea, razón que motivó el uso del aprendizaje invertido.

## **Selección de la muestra**

Debido a la contingencia mundial por la pandemia por COVID-19 que obligó a los estudiantes del mundo entero a confinarse de manera indefinida, la muestra seleccionada para la aplicación de cuestionarios e intervenciones se redujo a 10 estudiantes con conectividad. Se debe tener en cuenta que el enfoque mixto de la investigación puede “proveer al estudio de un contexto más completo, profundo y amplio, pero al mismo tiempo generalizable y con validez externa” (Hernández, 2014, p. 539).

## **Instrumentos de recolección de datos**

### **Observación directa**

Para la recolección de datos que sustentaron el análisis de la presente investigación, inicialmente se aplicó la observación directa, ya que:

Es un procedimiento que ayuda a la recolección de datos e información y que consiste en utilizar los sentidos y la lógica para tener un análisis más detallado en cuanto a los hechos y las realidades que conforman el objeto de estudio; es decir, se refiere regularmente a las acciones cotidianas que arrojan los datos para el observador. (Campos y C, 2012, p.52)

Esta técnica, si se desarrolla correctamente, logra establecer desde un punto de vista objetivo y concreto el análisis de la información pertinente en primera instancia para esta investigación. Posteriormente, se diseñará un cuestionario de preguntas abiertas, pues:

Es especialmente idóneo para determinar el tipo de poblaciones y de información, en especial aquella que los encuestados pueden ofrecer porque se refiere a su mundo profesional, social o personal; en concreto, nos estamos refiriendo a los intereses, motivaciones, actitudes, intenciones, deseos, e incluso, conductas personales. (García y Pérez, 2004, p.32)

## **Elaboración de cuestionarios**

El uso de cuestionarios permitió ubicar algunas características socioculturales y de entorno familiar que puedan ayudar en la caracterización de la situación problema y, que, de alguna forma, pueden establecer en alguna medida la influencia que tienen estos aspectos sobre el desarrollo de las competencias lectoras, y así mismo, la tipología y la frecuencia de uso de herramientas TIC dentro de los estudiantes seleccionados como muestra de esta investigación.

Las diferentes técnicas de recolección de datos permitieron establecer criterios que sin duda orientarán el análisis de los datos recolectados, al respecto López y Orellana (2006) señalan que:

La complementariedad de técnicas en la recolección de datos resulta muy provechosa y necesaria a la vez en los estudios realizados en entornos virtuales, ya que la información obtenida de los sujetos “usuarios” está enmarcada dentro de un ambiente de anonimato. (p.220)

Esto resume la importancia de emplear variados instrumentos en la recolección de datos pues, en cierta forma la información recogida puede generar análisis en diferentes planos, incluyendo el virtual y el presencial.

## **Presentación y análisis de resultados**

El diseño investigativo, así como el diseño y uso de los instrumentos empleados para la recolección de datos fueron pertinentes y permitieron establecer resultados importantes para la discusión y las conclusiones de este trabajo.

## **Lo que indica la observación directa**

La observación directa realizada en el contexto educativo seleccionado estableció que el nivel de competencias comunicativas lectoras en los estudiantes de grado sexto es mínimo. Las actividades de lectura oral en el aula a cargo del maestro tuvieron poca recepción, y al hacer

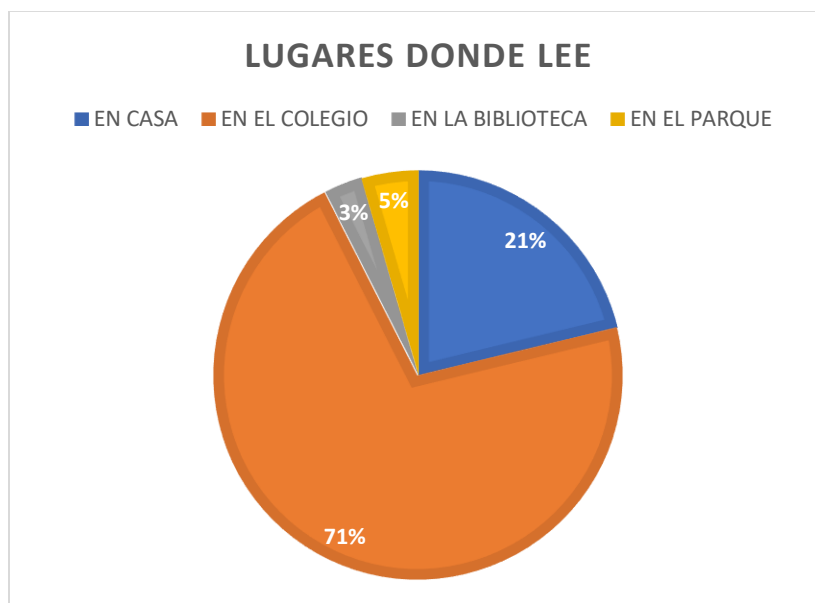


preguntas referidas al tema en todos los niveles (literal, interpretativo y crítico valorativo) sus respuestas fueron precarias y poco acertadas. La situación mejoró al mostrarles dispositivos electrónicos, se notó el agrado por la herramienta, pero el descontento con el para qué se utilizaría, pues al mostrarles los videos o reproducirles los audios instalados en estos dispositivos y que desarrollaban las temáticas de clase, perdieron inmediatamente su atención en la actividad.

### **Aplicación de cuestionarios: la verdad en cifras**

Durante el desarrollo de esta investigación se aplicaron dos cuestionarios diseñados en la aplicación Google Forms, con preguntas estructuradas de opción múltiple, y también preguntas no estructuradas, lo que permitió recoger las impresiones que tenían los estudiantes seleccionados sobre la lectura.

El primer cuestionario tuvo como finalidad determinar el apoyo familiar en la construcción de comportamientos lectores, así como también el grado de gusto por la lectura y por la tecnología. La aplicación de este primer cuestionario se realizó a los 45 estudiantes seleccionados como población a focalizar, antes de la pandemia, y arrojó cifras bastante dicientes con las que se puede dilucidar la poca motivación y participación de la familia en el fomento de comportamientos lectores, ya que la participación de la familia en la promoción de la lectura resulta determinante, aunque los estudiantes tengan y desarrollen sus habilidades lectoras, si la percepción que tiene la familia sobre el valor de la lectura es que solo debe dejársele a la escuela, los estudiantes no verán su importancia y la solo la practicarán cuando el maestro lo solicite, aumentando así más el número de personas incultas que saben leer.



*Gráfica 2: LUGARES DONDE LEE MÁS FRECUENTEMENTE. Diseño propio de los autores*

De igual forma se pudo determinar también la importancia que los estudiantes dan al recurso tecnológico no como herramienta para posibilitar desarrollo de conocimiento o comprensión



de este, sino más bien lo conciben desde la concepción de lo lúdico y de la participación en redes sociales.

El segundo cuestionario indagaba sobre la importancia que tuvo la estrategia planteada en aprendizaje invertido en el desarrollo de competencias comunicativas lectoras para los estudiantes participantes en la investigación, pese a que la estrategia les resultó innovadora, también manifestaron la importancia de la presencia del docente, pues sentían que estaban demasiado solos y que, dada la Pandemia por COVID-19 y la metodología aprender en casa adoptada por la institución, manifestaron una aumentada incertidumbre pues, pese a las retroalimentaciones dadas en los encuentros virtuales, siempre creían que sus niveles de lectura (literal, inferencial y crítico valorativo) necesitaban de la calificación del maestro, lo que permitió establecer lo arraigado del modelo tradicional de clase y la poca credibilidad en su producción de sentido y comprensión de lo leído.

## **El desarrollo de la estrategia**

Son múltiples los beneficios que ha traído la vinculación de la tecnología en los ambientes educativos, pues es seguro que dentro de esta variedad algunos se adaptarán para servir como complementos de la actividad educativa presencial.

Para el caso particular, después de una ardua inspección, se determinó que implementar el modelo de aprendizaje invertido ayudaría en la consecución del objetivo planteado, pues por su naturaleza es altamente factible su aplicación, además este modelo, desde el desarrollo de este trabajo, complementa de manera potencial la estrategia pensada para desarrollar competencias comunicativas lectoras en los estudiantes seleccionados en el presente estudio.

En la experiencia de aprendizaje invertido que se desarrolló se vio afectada por la aparición de la pandemia por COVID-19, que hizo replantear la educación mundial en todos sus niveles, por eso se tomó una población de 10 estudiantes del grado sexto, con edades entre los 12 y 13 años, de los cuales el 0,8% corresponde a hombres y el 0,2% a mujeres. Estos estudiantes fueron seleccionados teniendo en cuenta aspectos como interconectividad, disponibilidad de tiempo y conocimientos básico en tecnología, este fue el grupo de control.

La propuesta de aprendizaje invertido aplicada se fundamentó en los siguientes criterios, el contexto actual, afectado por la pandemia por COVID-19, el nivel de competencias comunicativas lectoras y la conectividad requerida para el desarrollo de las actividades.

Teniendo claros los anteriores criterios, se creó la estrategia Plan Lector Miguelista: leer en casa. De esta forma se diseñaron los videos y audios que se compartieron con los estudiantes. Cada actividad de lectura desarrollaba preguntas que buscaban fomentar los diferentes niveles de lectura, (literal, interpretativo y crítico valorativo). Posteriormente, el docente mediante reunión en plataforma TEAMS desarrollaba actividades para profundizar las temáticas abordadas en cada lectura, así determinaba el avance en la consecución del objetivo. Los avances alcanzados por los estudiantes focalizado se compilaban en una lista

## Aprendizaje invertido: Herramienta TIC para el desarrollo de competencias lectoras en estudiantes de grado sexto

Luz Alfonso & Eduin Petro

Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 10 – 33.

de control que permitió establecer no sólo los componentes abordados por la actividad, sino los aprendizajes esperados en cada plan lector desarrollado.

| INSTRUMENTO NRO. 1 LISTA DE CONTROL  |            |    |
|--|------------|----|
| ESTUDIANTE: LAURA TORRES   | GRADO: 603 |    |
| COMPONENTE: SEMÁNTICO  | SI         | NO |
| LISTA DE APRENDIZAJES POR COMPONENTE   |            |    |
| Recupera información explícita en el contenido del texto                                   |            | X  |
| Recupera información implícita en el contenido del texto                                   |            | X  |
| Relaciona textos y motiva saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos | X          |    |

Gráfica 3: LISTA DE CONTROL Diseño propio de los autores



Gráfica 4: PLAN LECTOR MIGUELISTA Diseño propio de los autores

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### La aplicación del modelo

El desarrollo de clases con base en el aprendizaje invertido aplicado al fomento de competencias comunicativas lectoras en los estudiantes de grado sexto sólo brinda demasiadas bondades que pueden, efectivamente, lograr avances en este sentido. La correcta planeación surgida de un propósito pedagógico determinado para cada sesión puede impactar de manera positiva la generación de comportamientos lectores, sin embargo, requiere de un alto compromiso por parte del docente, quien debe diseñar y crear los videos, los audios y otros materiales, por eso deben dedicar más tiempo a la planeación, tiempo que es limitado por la cantidad de estudiantes que tiene en cada grado, casi siempre entre 40 y 46 estudiantes, lo que impide entre otras cosas, una retroalimentación individual.

### El aspecto familiar

Entre los muchos estudios que han trabajado cómo el aspecto familiar incide en la adopción de comportamientos lectores en estudiantes de diferentes niveles, sobresale el de Bettelheim

**Aprendizaje invertido: Herramienta TIC para el desarrollo de competencias lectoras en estudiantes de grado sexto**

Luz Alfonso & Eduin Petro

Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 10 – 33.

y Zela (2015), que plantea que el valor que le dé la familia a la lectura generará lectores conscientes.

A través de la presente investigación se pudo determinar que la participación de la familia en la construcción de hábitos lectores es casi nula, teniendo en cuenta que la institución es de carácter oficial, y frente a preguntas como cuántos libros hay en tu casa, un 44,4% contestó que solo entre 5 y 10, cuánto tiempo dedicas a la lectura, el 44,4% contestó menos de una hora y al preguntarles si hablaban de sus lecturas con alguien de la familia el 46,7% contestaron a veces. Estas cifras corroboran la tan trillada frase del ejemplo arrastra, pues en familias donde los niños no ven que sus padres lean, considerarán que la lectura es algo más que se debe dejar para la escuela y de esta forma, el desarrollo de competencias comunicativas lectoras será mínimo, teniendo en cuenta que mientras más se lea más se potenciarán éstas.

Otro elemento importante que determina que las familias no le vean importancia a la lectura, es la situación socioeconómica, pues los estratos a los que pertenecen son el 0, 1 y 2. Los padres tienen largas jornadas laborales y no disponen de tiempo para dedicarle a la lectura en familia, pues se debaten entre la ganarse la vida día a día, esto le resta importancia a todo lo demás

¿Cuántos libros hay en tu casa?

45 respuestas

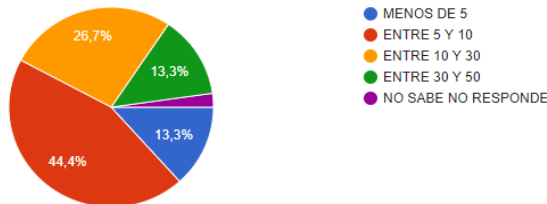


Gráfico 5: ¿Cuántos libros hay en tu casa?

En tiempo, ¿Cuánto dedicas a la lectura?

45 respuestas

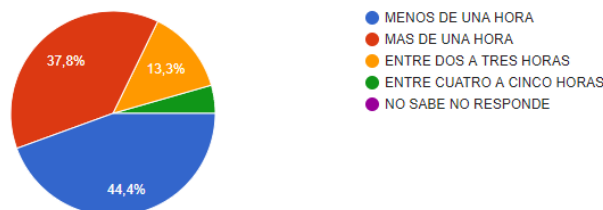


Gráfico 6: ¿Cuánto tiempo dedicas a la lectura?

¿Hablas con alguien de los libros que lees?  
45 respuestas

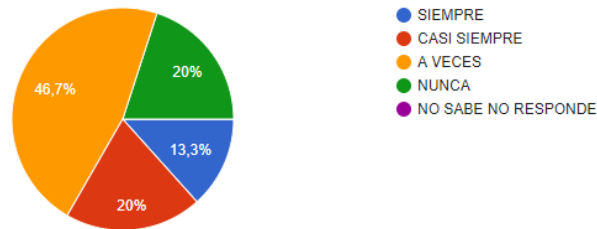


Gráfico 7: ¿Hablas con alguien de los libros que lees?

## **El desarrollo de competencias comunicativas lectoras**

La aplicación del modelo de aprendizaje invertido impactó de manera positiva pero mínima el desarrollo de competencias comunicativas lectoras en los estudiantes del grupo de control, quienes en la fase diagnóstica presentaron la siguiente realidad frente a su comprensión lectora.

Durante el desarrollo de las clases virtuales los estudiantes demostraban un nivel de gusto por el desarrollo de los planes lectores muy incipiente, con lo que se logró establecer que, si bien la técnica es motivante y puede generar grandes cambios, el apoyo y la orientación que se brinda desde lo presencial resulta importante, pues no es lo mismo compartir la experiencia en aula que en una reunión virtual en la que los estudiantes demostraban mayor incertidumbre pues se sentían más cohibidos de expresar sus opiniones o preguntas al respecto, razón por la cual preferían guardar silencio.

La estrategia Plan Lector Miguelista: leer en casa, condujo a los estudiantes a desarrollar actividades de lectura con el esquema: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura, dirigidas a desarrollar los niveles inferencial, interpretativo y crítico valorativo, mediante la propuesta de preguntas dirigidas al reconocimiento de la información, su capacidad de encontrar mediante la lectura elementos explícitos tales como palabras, título, personajes etc., de igual forma la identificación de palabras y su función sintáctica en el texto. Las preguntas de interpretación se dirigieron hacia la capacidad de encontrar información implícita deducible a través de la lectura y las críticas valorativas a través de las que se les solicitaba juzgar y dar su opinión frente a algunos aspectos de la lectura.

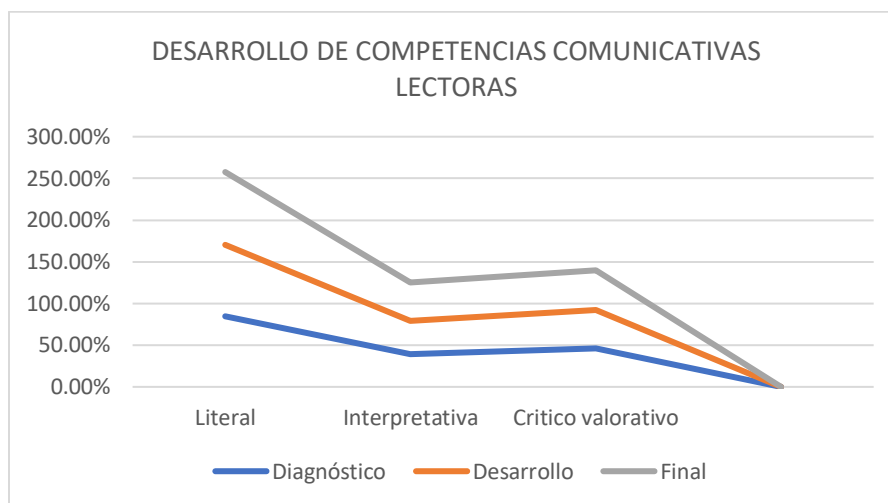


Gráfico 8: Desarrollo de competencias comunicativas lectoras durante la aplicación de la estrategia Aprendizaje Invertido

## CONCLUSIONES

Una preocupación latente en las aulas es el bajo nivel de competencias comunicativas lectoras que muestran los estudiantes en todas las asignaturas, así lo demuestran las pruebas tanto nacionales como internacionales que ubican a Colombia en un lugar muy por debajo del promedio de otros países del continente con una condición sociocultural parecida. Por esto es importante que la escuela reevalúe esa creencia difundida en la que se señala como responsable del desarrollo de competencias lectoras a una asignatura en especial, pues es claro que los estudiantes leen en todas las asignaturas a las que asisten, así como también lo es el hecho de que el trabajo transdisciplinar y en equipo logra grandes cambios en lo educativo.

Así pues, en primer lugar, uno de los aspectos concluidos de la presente investigación es la importancia que tiene desarrollar la competencia lectora desde las diferentes disciplinas escolares pues:

La lectura no debe considerarse como una actividad aislada en la construcción del conocimiento, ya que el alumno debe tener acceso a múltiples y variadas oportunidades para discutir y reflexionar sobre lo que lee y escribe en todas las asignaturas (López y Rodríguez, 2003, p 56)

En segundo lugar, es importante resaltar el uso de escenarios tecnológicos asociados a la presencialidad, pues de acuerdo con, Teberosky (2017) la creación de estrategias pedagógicas que unen lo tecnológico a los ambientes educativos vinculan procesos complementarios e importantes en la actualidad en cuanto a la lectura, en los que se desarrollan los niveles de lectura literal, inferencial y crítica. Estas estrategias, aunque parezcan sencillas, como el aprendizaje invertido, coadyuvan en el fomento de competencias comunicativas lectoras en los estudiantes.

En tercer lugar, en cuanto a la aplicación de la estrategia aprendizaje invertido para el fomento de competencias comunicativas lectoras es importante concluir que para su aplicación es necesario hacer un estudio profundo pues, suele confundirse solo con la creación de videos y audios y se debe aclarar que esta estrategia va más allá de sólo esto.

El aprendizaje invertido pretende lograr una mejor administración del tiempo en el aula para dedicarlo a la construcción del conocimiento, en este proceso el estudiante se va convirtiendo en protagonista de sus avances.

Este aprovechamiento del tiempo en el aula está en manos del docente, quien debe identificar exactamente la competencia que quiere fomentar y determina también, qué y cómo quiere cambiar su práctica para hacerla más productiva, lo que requiere una constante retroalimentación de acciones, así como una reorientación de procesos continua y en esto se enfatiza pues la constancia de estas acciones puede llevar al mejoramiento en la implementación de este modelo vinculándosele al desarrollo de competencias lectoras.

Esta implementación parte de la acción consciente del estudiante quien tiene la tarea de observar fuera de clase los videos, y llegar a ésta con preguntas exactas sobre aquello que no logró comprender. Este factor es determinante en el éxito de este modelo pues si el estudiante no “hace su tarea”, se quedaría relegado en su progreso, lo que causaría una apatía frente al uso del modelo.

La inversión del aprendizaje fomenta de manera pertinente las competencias comunicativas lectoras pues el docente en compañía con el estudiante puede aumentar el grado de dificultad de las lecturas y de las preguntas logrando así mayor debate, profundidad y reflexión elementos importantes para la construcción de los diferentes niveles de la lectura, sobre todo el crítico valorativo, además, el trabajo en clase lograría desarrollar la claridad y el sentido al responder entre todos las preguntas generadas en torno al texto.

Otro aspecto importante que se concluyó es que en la Institución aunque se hable de modelos pedagógicos constructivistas cuyo centro es el estudiante el modelo magistral es el más aceptado por los estudiantes, sin que esto indique que es el más apropiado, pues frente a la posibilidad que este modelo de aprendizaje invertido le da al estudiante de ser el constructor de su desarrollo, al aplicar la técnica se siente solo, percibe que el maestro no le está enseñando y que necesita urgentemente su aprobación en el espacio de clase porque no está acostumbrado a ser autónomo, colaborativo y reflexivo, características básicas en una educación que emplee lo virtual.

Finalmente, la presente investigación determinó que un factor importante para el desarrollo de competencias lectoras es la forma como el docente presente la lectura, pues el significado que éste le otorgue dentro de su aula puede motivar o desmotivar su práctica pues “el modo en que el niño experimente el aprendizaje de la lectura determinará su opinión del aprendizaje en general” (Bettelheim y Zelan, 2015, p. 15).

## BIBLIOGRAFÍA

- Arenas, N. H. (2015). *Revolución Tecnológica y Democracia del Conocimiento: Por una Universidad Innovadora*. Valencia, España: Amazon.es.
- Ayala, C. D. (27 de febrero de 2018). *www.ciape.org nativos-inmigrantes*. Recuperado de [www.ciape.org nativos-inmigrantes: https://www.ciape.org](https://www.ciape.org)
- Acosta, Elizabeth. C. D. (octubre de 2014). *Las TIC y su influencia en la Enseñanza de la lengua castellana en los grados sextos y séptimos colegio maestro Pedro Nel*
- Balestrini, A. (2007). *Estudios documentales, teóricos, análisis de discurso y las historias de vida: Una propuesta para le elaboración de sus proyectos*. Caracas: Consultores Asociados.
- Bettelheim, B. Zelan, K. (2015). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica
- Cassany, Daniel. (2012). *En-Línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama
- Cassany, Daniel. (2004). *Explorando las necesidades actuales de comprensión*. 1 -14. Recuperado de: [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21237/Cassany\\_LyV\\_2.pdf?seque](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21237/Cassany_LyV_2.pdf?seque)
- Cassany, Daniel. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama
- Cruz, C. Jairo. (2011) *Potenciar la comprensión lectora desde la tecnología de la información*. 1-11. Recuperado de: [file:///C:/Users/User/Downloads/DialnetPotenciarLaComprensionLectoraDesdeLaTecnologiaDeLa-4495483%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/DialnetPotenciarLaComprensionLectoraDesdeLaTecnologiaDeLa-4495483%20(4).pdf).
- Derechos básicos de aprendizaje. Vol. 2. MEN. 2016
- Estándares Básicos de Competencias Lenguaje. MEN. 2006
- Freire, P. (1999). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid España: Siglo XXI editores.
- Gutiérrez, E. (2009). *Leer digital: La lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación*. Signo y pensamiento. 144-163. Recuperado de: [file:///C:/Users/User/Downloads/3734Texto%20del%20art%C3%ADculo\\_16027-2-10-20131213.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/3734Texto%20del%20art%C3%ADculo_16027-2-10-20131213.pdf).
- Guzmán, M. O. (2015). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) avances, retos y desafíos en la Transformación Educativa*. Tlaxcala Ciudad de MEXICO D F: Amapsi.



**Aprendizaje invertido: Herramienta TIC para el desarrollo de competencias lectoras en  
estudiantes de grado sexto  
Luz Alfonso & Eduin Petro  
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 10 – 33.**

- INEE. (2008). Resumen del marco de referencia PISA. Competencia lectora. Dirección de Proyectos Internacionales y Especiales. Documento inédito. Vol. III Número 17:6798. Recuperado de: <https://sites.google.com/site/competenciaslectorasmx/>
- Lerner, D. (2012). ¿Es posible leer en la escuela? Lectura y Vida. 1 – 25. Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n1/17\\_01\\_Lerner.df](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n1/17_01_Lerner.df)
- Libros Maestros. (2013). Leer para comprender, Escribir para transforma. En L. Maestros, Leer para comprender, Escribir para transforma (pág. 15). Bogotá: Rio de letras.
- Martí, M. T. (2014). Innovación Educativa, TIC y aprendizaje Cooperativo: el programa europeo eTwinning. España: Spanish edition.
- Martínez, Esquivel. (2018). Uso del modelo de aprendizaje invertido en un bachillerato público. Revista de Educación a Distancia. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/58/11>
- Martínez, Esquivel, Martínez. (2014). Aula invertida o Modelo Invertido de Aprendizaje: origen, sustento e implicaciones. Research Gate. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/273765424\\_Aula\\_Invertida\\_o\\_Modelo\\_Invertido\\_de\\_Aprendizaje\\_origen\\_sustento\\_e\\_implicaciones](https://www.researchgate.net/publication/273765424_Aula_Invertida_o_Modelo_Invertido_de_Aprendizaje_origen_sustento_e_implicaciones).
- Náves, F. (2015). Las TIC como recurso didáctico: ¿Competencias o posición subjetiva? Revista de Investigación Educativa 20, 239 - 248.
- Observatorio de Innovación Educativa. (2014). Reporte Edutrends. Octubre. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edutrendsaprendizajeinvertido>
- Orduz, R. (2012). Aprender y Educar con las Tecnologías del siglo XXI. Bogotá, Colombia: Colombia Digital.
- Remolina, C. La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. Redalyc.org. 223-231. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84827901010>
- Saber 5. Guía de Orientación. MEN. 2018.
- Said, E. (NA de NA de 2015). [www.eliassaidhung.com](http://www.eliassaidhung.com). Recuperado el 26 de abril de 2019, de [www.eliassaidhung.com](http://www.eliassaidhung.com): <https://dialnet.unirioja.es>.
- Sampieri, R. H. (2014). Metodología de la investigación (Sexta ed.). México: McGRAW HiLL. Recuperado el 2019, de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Santiago, G. Álvaro. (2006). Lectura, Metacognición y Evaluación. Bogotá. Alejandría.
- Segura, M. (26 de noviembre de 2007). [www.fundacionsantillana.com](http://www.fundacionsantillana.com). Recuperado de [www.fundacionsantillana.com:https://www.oei.es/historico/tic/xxiisantillana.htm](http://www.fundacionsantillana.com:https://www.oei.es/historico/tic/xxiisantillana.htm).



**Aprendizaje invertido: Herramienta TIC para el desarrollo de competencias lectoras en  
estudiantes de grado sexto  
Luz Alfonso & Eduin Petro  
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 10 – 33.**

Yao Suarez (24 de septiembre de 2017). Lectura y escritura Ana Teberosky. SCRIBD.  
Recuperado de <https://es.scribd.com/document/359778953/Lectura-y-Escritura-Ana-Teberosky>.

## Autoras

Angela Isabel Arias Dueñez

\* & Yudy Mayerly Ariza

Beltrán \*\*

Colombia

\* Colombiana, Licenciada en lenguas extranjeras inglés-francés, estudiante de maestría de la universidad UCC, sede Bogotá-Colombia

Correo electrónico:  
[lameilleure-4@hotmail.com](mailto:lameilleure-4@hotmail.com)

\*\* Colombiana, Licenciada en lenguas extranjeras inglés-francés, estudiante de maestría de la universidad UCC, sede Bogotá-Colombia.

Correo electrónico:  
[mayerlyariza05@gmail.com](mailto:mayerlyariza05@gmail.com)

## Cómo citar este artículo:

Arias, A., & Ariza, Y. (2021). Diseño de un curso de inglés modalidad b-learning implementando las plataformas symboloo learning paths y Google Classroom. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 4(6), p.p. 34 – 54.

## DISEÑO DE UN CURSO DE INGLÉS MODALIDAD B-LEARNING IMPLEMENTANDO LAS PLATAFORMAS SYMBALOO LEARNING PATHS Y GOOGLE CLASSROOM.

Design of a b-learning English course implementing the platforms symboloo learning paths and Google Classroom.

## RESUMEN

El presente artículo se enmarca en una investigación cualitativa cuyo objetivo es diseñar un curso de inglés modalidad b-learning. El estudio se realizó con la participación de 34 estudiantes de grado octavo de un colegio público de Colombia. La recolección de datos se efectuó por medio de observación participativa, entrevistas, cuestionarios y materiales documentales. Las plataformas usadas para diseñar el curso fueron symboloo learning paths y Google Classroom basándose en el modelo octagonal de Kahn. Los hallazgos obtenidos evidencian una total aceptación en los estudiantes hacía el diseño b-learning quienes lo consideraron flexible y creativo. Adicionalmente, se identificaron altos índices de participación y cumplimiento de entregas fomentando un mejoramiento en el aprendizaje de vocabulario.

**Palabras clave:** b-learning, plataformas educativas, investigación-acción, symboloo learning paths.

## ABSTRACT

This article is framed under a qualitative research which aims at designing a b-learning English course. The study was conducted with 34 students from 8<sup>th</sup> grade from a public school in Colombia. Data was collected through participant observation, interviews, questionnaires and documentary material. The platforms used to design the course were symboloo learning paths and google classroom, it was adapted to the octagonal model proposed by Khan. Findings show a total acceptance by students towards the b-learning design which they consider to be flexible and creative. In addition, it was identified high rates of participation and fulfillment of activities fostering vocabulary learning improvement.

**Key words:** Teaching state, freedom of education, neoliberalism, religion, secular education.

## INTRODUCCIÓN

El idioma inglés ha sido llamado *lingua franca* por su amplio uso alrededor del mundo, Méndez (2007) lo caracteriza como la *lingua franca* de la comunicación internacional y la lengua extranjera más estudiada en los currículos escolares de todo el mundo. De esta manera, el inglés podría definirse como requisito comunicativo entre gobiernos, naciones y sus culturas. Sin embargo, en un reporte guiado por Cronquist y Fiszbein (2017) acerca del desempeño del aprendizaje del idioma inglés (ELL) en 16 países latinoamericanos, sugiere que estos muestran un nivel de competencia básico y que incluso los países como Argentina y Uruguay que evidencian un nivel de competencia alto están por debajo del desempeño observado en los mejores países en otras regiones del mundo. En el caso de Colombia, el estudio lo cataloga como uno de los países donde el nivel es muy bajo.

La baja proficiencia de inglés en los colombianos es una situación que nacionalmente se ha observado por años ya que el examen ICFES, una prueba que presentan los estudiantes para concluir la secundaria, ha catalogado el área de inglés como la de menor desempeño en las pruebas. Aunque el gobierno de Colombia ha establecido en el currículo nacional el nivel B1 como objetivo al finalizar secundaria, según el ICFES menos del 40% de los graduados logra la meta (Duarte, 2016). Ahora bien, la institución donde se realizó la investigación presentaba índices que coinciden con la problemática nacional. Conociendo que el sistema de calificación del ICFES va de 0 a 100, el colegio ha venido mostrando en los últimos cuatro años un promedio básico como es descrito a continuación:

Tabla 1: Resultados de pruebas ICFES entre el 2016 y 2019 en Institución Técnico Comercial Rafael Pombo

|              | ICFES-2016 | ICFES- 2017 | ICFES-2018 | ICFES-2019 |
|--------------|------------|-------------|------------|------------|
| Rafael Pombo | 56         | 49,61       | 54.01      | 53         |

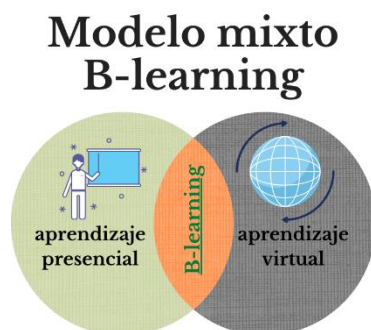
Fuente: Elaboración propia

Adicionalmente, la asignatura de inglés es la de mayor reprobación anual en los registros internos de la institución seleccionada para el estudio. Al observar la problemática en el colegio, se detectó tres puntos importantes; el primero, la mayoría de los estudiantes venían de escuelas primarias donde no había docente con el perfil de inglés, es decir, habían recibido muy pocas clases de la lengua extranjera; segundo, la intensidad horaria de la asignatura era baja, algunos grados apenas recibían dos horas de inglés semanales; tercero, los docentes de inglés seguían la instrucción tradicional de pizarra y guías para la enseñanza del inglés. Aunado a esto surgió la dificultad que ha tenido la institución para lidiar con los procesos educativos en medio de la pandemia. Lo que ha conllevado a que el colegio estableciera la continuación del año escolar por medio de envío de guías cada tres semanas.

Consecuentemente, se optó por diseñar un curso extracurricular con cinco unidades de estudio modalidad blended learning (b-learning), que complementara la baja intensidad

horaria de la institución y que empleara recursos diferentes para redireccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés. Como Ochoa & Roberto (2011) lo establecieron, el b-learning es “una herramienta disponible para los estudiantes con el ánimo de que vayan más allá del salón de clase y trabajen en diferentes actividades interactivas como una extensión de las clases presenciales”

De forma sucinta, Graham (2002) define el modelo blended learning como “la combinación de instrucción presencial face-to-face e instrucción mediada por la virtualidad”



*Figura 1. Modelo b-learning, creación de las autoras*

Bajo este orden de ideas, el componente virtual se realizó haciendo uso de la plataforma symbaloo learning paths y Google Classroom para supervisar el trabajo independiente de los estudiantes al consultar las cinco unidades publicadas por las autoras. Según Grzeszczyk (2016) en un aula reforzada por el uso de contenido multimedia es imperativo que la selección de estos corresponda a las necesidades del estudiante. Por ese motivo, las docentes crearon todos los contenidos y recursos como videos explicativos, infografías, juegos y actividades partiendo de los intereses, gustos y nivel de inglés de los participantes recogidos a través de una encuesta inicial

Ahora bien, el componente presencial, que inicialmente correspondía a encuentros en el aula de clase en la institución, debió ser reformulado dada la contingencia nacional a causa del Covid-19, de esta manera se planearon encuentros virtuales sincrónicos como alternativa para ejecutar la clase presencial.

## **Revisión de la literatura**

La introducción de las TIC en la educación ha sido un eje para entidades tales como la organización para la cooperación y desarrollo económico (OCDE), el banco interamericano de desarrollo y La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Las cuales manejan un discurso de rediseñar el aprendizaje a través de la tecnología; por un lado, la OCDE (2017) establece que la “tecnología es un medio importante para individualizar la información, comunicación y materiales”; por otro lado, el

banco interamericano propone la implementación de proyectos TIC que modifiquen las prácticas educativas por medio de tres elementos: la personalización, precisión y el aprendizaje profesional-docente (Cabrol & Severin 2010). Adicionalmente, La UNESCO ha considerado cómo la tecnología puede apoyar el desarrollo docente, mejorar la calidad del aprendizaje, facilitar el acceso a la educación y el perfeccionamiento de la gestión de la educación.

Por consiguiente, hay un modelo que ha ganado popularidad en los últimos años, el modelo b-learning. Este “posibilita una interacción entre los actores del proceso educativo más allá de las limitaciones como la distancia o el tiempo, permitiendo el aprendizaje autorregulado y ofreciendo espacios para la interacción con otros” (Ardila, 2010).

Observando el cierre global de las instituciones educativas en el mundo a causa de la pandemia, Dans (2020) afirma que la educación no será igual, y propone el modelo mixto como la solución para garantizar las actividades educativas.

Farrag (2009) realizó un estudio cualitativo con futuros profesionales de la educación que cursaban cuarto año para saber la efectividad del modelo b-learning en el conocimiento y practica pedagógica de los participantes. De esta manera la investigación fue desarrollada con 38 estudiantes quienes se dividieron equitativamente en el grupo experimental, al que se les aplicó el curso b-learning, y el grupo control, que recibió un curso totalmente presencial. El estudio aplicó un test inicial y final en cuanto a conocimiento y practica pedagógica de donde se obtuvo los siguientes resultados; Primero, el grupo experimental obtuvo una puntuación más alta en conocimiento pedagógico; segundo, no hubo mayor diferencia entre los grupos al momento de evaluar la práctica pedagógica.

Posteriormente, Wichadee (2017) aplicó una investigación con diseño cuasiexperimental para desarrollar un modelo mixto incorporando la plataforma Edmodo para analizar la efectividad en la proficiencia oral, motivación y actitud. El estudio incorporó 84 estudiantes de dos diferentes clases de inglés intermedio de una universidad privada de Tailandia. La investigación optó por asignar una clase como grupo experimental donde desarrollaron clases bajo el modelo b-learning, mientras que la otra clase recibió instrucción pedagógica presencial. La información fue recogida a través de test de proficiencia oral y dos sets de cuestionarios que medían la motivación y actitud hacía el curso. El análisis de resultado fue realizado de forma cuantitativa y se halló que aquellos estudiantes adscritos al grupo experimental tuvieron resultados más altos en proficiencia oral y mostraron más motivación hacia el aprendizaje que el grupo control.

Por otra parte, Duque y Soler (2019) ejecutaron una investigación cualitativa bajo el diseño de investigación-acción sobre el modelo b-learning basado en la plataforma Moodle para el desarrollo de la competencia escritora en inglés de los estudiantes. La investigación contó con la participación de 20 alumnos de la institución SENA en Colombia. Los datos fueron tomados de una prueba diagnóstico y de los entregables de los alumnos. El análisis de la información se dio a través de la comparación entre los resultados previos a la aplicación del curso y los resultados posteriores. El estudio encontró que las entregas y participación de los estudiantes aumentaron, además, pudo observarse un incremento en el nivel de vocabulario y construcción de textos en el curso.

En una revisión literaria realizada por Ochoa & Roberto (2011) sobre las formas de implementar el modelo b-learning en el aula, se encontró que el modelo fomenta la autonomía en el estudiante hacía el aprendizaje de inglés pues el docente propone actividades y recursos que el alumno, a su ritmo, va revisando. Adicionalmente, el alumno, una vez sumergido en la experiencia puede basarse en recursos externos y de diferentes fuentes para enriquecer su proceso educativo. Sin embargo, un curso b-learning requiere una metodología cuidadosamente diseñada donde se entrene inicialmente al alumno sobre las funciones tecnológicas para que haga uso pleno de estas.

La revisión de la literatura permitió adentrarse aún más en las implicaciones del modelo b-learning una vez llevado al aula, los estudios hallados fueron experiencias exitosas y que establecen al modelo b-learning como una opción potencial para la enseñanza-aprendizaje de inglés.

## **METODOLOGÍA**

Para la ejecución de la presente investigación se optó por un enfoque cualitativo. Una investigación cualitativa se concibe de acuerdo con Sampieri (2014) como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, transformándolo y convirtiéndolo en representaciones que toman forma de documentos, observaciones y anotaciones.

Así, bajo el marco de la investigación cualitativa se adoptaron los objetivos de este estudio que pretendía evaluar, desde y dentro del contexto del estudiante y docente, la creación de un curso modalidad b-learning en el aprendizaje de inglés, además, el enfoque cualitativo era apropiado para interpretar el desarrollo de la estrategia diseñada.

El proyecto fue realizado bajo el diseño de la investigación acción ya que esta se relaciona con los problemas prácticos cotidianos a los que se enfrentan a diario los profesores (Elliott, 1990) concordando con Ferrance (2000) quien manifiesta que esta “es una actividad colaborativa entre colegas que buscan soluciones para problemas reales del día a día que se viven en la escuela, o que buscan mejorar la enseñanza e incrementar los logros del estudiante.” (Pag, 1). El problema de investigación, abordado bajo este diseño, podía beneficiar la transformación de la comunidad educativa desde las perspectivas de enseñanza y aprendizaje. Los pasos que se realizaron para el diseño investigación-acción fueron los sugeridos por Sampieri (2014) y que se ilustran a continuación:

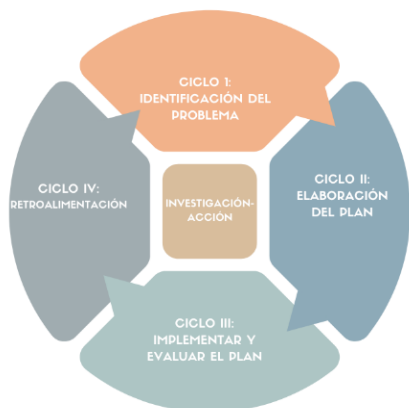


Figura 2. Modelo de investigación-acción. Creación de las autoras basadas en el modelo de Sampieri (2014)

### *Ciclo I: Identificación del problema*

Las autoras eran parte activa del contexto donde se ejecutó la investigación, así que, gracias a la observación por años en su quehacer laboral junto con opiniones provenientes de otros docentes, administrativos y estudiantes, recogieron insumos para diagnosticar la problemática expuesta. Adicionalmente, los registros académicos estudiantiles y los resultados agregados del examen ICSES fueron tenidos en cuenta para determinar el carácter necesario de una intervención en el campo de la lengua extranjera en la institución seleccionada.

### *Ciclo II: Elaboración del plan*

La elaboración de la propuesta de intervención fue el paso más extenso de la presente investigación pues requirió ayuda externa y el desarrollo de habilidades tecnológicas por parte de las autoras para concretar el plan.

De esta forma, se inició con el desarrollo de la técnica de lluvia de ideas entre las autoras y otros docentes del mismo perfil. A continuación, se aplicó un cuestionario a los estudiantes para inquirir sobre sus gustos e intereses y así tomar decisiones acerca de los recursos a usar en el curso. Seguidamente, se organizó la parte pedagógica del curso teniendo en cuenta los objetivos, cronograma y didáctica a emplearse. Finalmente, cuando se logró compilar toda esta información en unidades de estudio, se pudo dar inicio al ciclo III

### *Ciclo III: Implementar y evaluar el plan*

La implementación del curso se llevó a cabo en la vigencia del año escolar 2020. En total fueron 5 unidades de estudio las que se publicaron para los participantes. A inicios de octubre las autoras aplicaron la técnica de la entrevista a 10 alumnos para conocer sus percepciones y sugerencias en la continuación del curso. La evaluación del curso se obtuvo de acuerdo con las opiniones de los estudiantes y la observación de las docentes autoras.



#### *Ciclo IV: Retroalimentación*

La retroalimentación fue un proceso de análisis final realizado por las autoras del proyecto tomando como bases los cuestionarios finales de los estudiantes en cuanto a su apreciación del curso, además, el número de entregas y asistencia en encuentros sincrónicos también permitió dictaminar si se lograron los objetivos propuestos.

### **Marco Contextual**

El estudio tuvo lugar en una institución pública de Saravena, Arauca: la institución técnica industrial Rafael Pombo. Este colegio tiene una sede principal que ofrece el nivel de secundaria y sedes anexas, ubicadas en otras locaciones, a las que imparten el nivel de primaria. Es deber obligatorio del Pombo, admitir a todo niño proveniente de sus sedes. Es así como la institución cuenta con 1300 estudiantes en bachillerato y otros 1000 en primaria.

Además, se observó que, dentro de la institución, el área académica inglés apenas cuenta con dos o tres horas semanales por grupo dado que el énfasis institucional son las áreas técnicas como dibujo técnico, ebanistería, metalistería, mecánica y sistemas.

Un aspecto contextual imperante por agregar es la situación de la institución a causa de la pandemia ya que esto reformuló horarios, formas de calificación, los recursos educativos y el cronograma escolar. De hecho, estos últimos ítems agudizaban la problemática que se mencionó en los apartados anteriores, por consiguiente, la propuesta investigativa que desarrollaron las autoras se hizo más necesaria desde el cierre de los colegios.

### **Población y selección de la muestra**

La población seleccionada estuvo conformada por 34 estudiantes de octavo grado. Empero, buscando seleccionar unidades de estudio que sean representativas de la totalidad de la población seleccionada, se adoptó la técnica del muestreo por cuotas que permite buscar que las características de las unidades elegidas sean significativas y de importancia para enriquecer los resultados de la investigación (Sagastizabal & Perlo, 2004)

Sin embargo, la muestra se realizó de acuerdo con criterios meramente tecnológicos y de conectividad en los hogares de los participantes ya que era la única forma de hacer posible este curso.

### **Instrumentos de recolección de la información**

Para el proceso de recolección de datos se emplearon los siguientes instrumentos:

*Observación:* La observación implica “adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Sampieri, 2014)

Teniendo en cuenta que una de las investigadoras era la docente responsable del grupo seleccionado para el estudio, la información se colectó por medio de la observación participativa cuyo objetivo era recolectar insumos relacionados con la participación e interés del estudiante por la propuesta.



La observación finalmente se hizo por medio de los encuentros sincrónicos en la plataforma zoom, los cuales quedaron grabados en su totalidad para luego hacer un análisis reflexivo a cada uno teniendo en cuenta aspectos como participación, asistencia e interacción grupal.

*Entrevista.* Las entrevistas que se aplicaron eran de tipo semiestructuradas e individuales, estas se desarrollaron durante el periodo de ejecución de la propuesta. El autor referente seleccionado para la elaboración de este instrumento es Sampieri (2014) quien define la entrevista como una conversación donde se intercambia información entre entrevistador y entrevistado.

De esta forma, las entrevistas se aplicaron a 10 estudiantes del curso, el principal propósito de la entrevista era conocer sus apreciaciones personales en cuanto a su rol en el curso y su opinión sobre este. La herramienta que hizo posible la realización de las entrevistas fue zoom, donde se programaron sesiones individuales con una duración de 10 minutos para no comprometer a los participantes en el resto de su jornada académica.

*Materiales documentales.* Al hacer uso de Google Classroom, las docentes podían recopilar en el transcurso del curso, trabajos y tareas que se consideraban como una fuente de información para analizar la ejecución del proyecto.

Con respecto al uso de este tipo de documentos en el área de la investigación, Orellana & Sánchez (2006) proponen “estos espacios o entornos virtuales son generadores de gran potencial documental, observacional y conversacional lo que de una u otra forma modifican los procedimientos o técnicas convencionales tanto en la recolección de datos como en su producción, almacenamiento, análisis y presentación”

*Cuestionarios.* La técnica de cuestionario es definida por García, Alfaro, Hernandez & Molina (2006) como “un proceso estructurado de recogida de información a través de la cumplimentación de una serie de preguntas”. Para efectos de la presente investigación se realizaron y aplicaron cuatro cuestionarios empleando la herramienta Google forms; el primero tenía por fin determinar la conectividad en los hogares de los estudiantes, el segundo indagaba sobre los intereses y gustos de los participantes, el tercero correspondió a un cuestionario en inglés con el cual se estableció el nivel de inglés promedio en el grupo de alumnos, finalmente, el cuarto cuestionario cerró la ejecución al preguntarle a los participantes su percepciones finales y su evaluación del curso.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

### Fase I: Diseño del curso

El curso fue diseñado con el modelo octagonal propuesto por Khan (2010) el cual presenta las dimensiones que deben abordarse para un buen diseño híbrido, a continuación, se bosqueja el modelo:



Figura 3. Dimensiones del modelo b-learning según Khan (2010). Creación propia

*Dimensión institucional:* Los subdimensiones de asuntos administrativos, servicios a estudiantes y servicios académicos corresponden a la dimensión institucional como lo refiere Khan (2010) en la descripción de este. Es así como los elementos administrativos del curso fueron dirigidos en su totalidad por las docentes autoras, para lograr una ejecución adecuada del curso se elaboró una infografía donde se resumía los requisitos y contenidos del curso para que los alumnos pudieran tomar parte. En esta dimensión también se organizó las fechas para que los alumnos ajustaran sus tiempos a la realización del curso.

*Dimensión pedagógica:* La dimensión pedagógica comprende, según Khan (2010), los objetivos pedagógicos, los contenidos y el análisis de estos, la organización y las estrategias de aprendizaje. Por consiguiente, cada unidad fue pensada en responder un objetivo pedagógico diferente que se daba a conocer al inicio de cada unidad.



Ilustración 1. Ejemplo del componente pedagógico que se daba a conocer en las unidades

Básicamente el curso promovía un 70% de trabajo independiente por parte del alumno y un 30% de trabajo acompañado donde se hacía retroalimentación de las unidades en encuentros sincrónicos o por medio de asignaciones en *Google Classroom*. Tomando de referencia el aprendizaje colaborativo que se define como una “teoría que resalta el valor constructivo de la interacción sociocognitiva y de la coordinación entre aprendices” (Roselli, 2016, p 245), se diseñaron tres actividades que comprendían el trabajo grupal, lo cual requería un esfuerzo mayor de los alumnos pues el 100% de los participantes no habían participado anteriormente de un curso similar y por ende, debían tomar decisiones sobre qué hacer y cómo actuar en un plano totalmente virtual para lograr el trabajo en grupo.

## Diseño de un curso de inglés modalidad b-learning implementando las plataformas symbaloo learning paths y Google Classroom.

Angela Arias & Yudy Ariza

Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 34-54

La decisión de qué contenidos mostrar en el curso se tomó a partir de una prueba inicial diagnóstico del nivel de inglés tomando como referente el marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL), lo cual ilustró a las docentes autoras de donde partir y cuales temas eran pertinentes para el grupo de participantes que se tenía. Según la prueba diagnóstico, el nivel de los alumnos era básico, así que los contenidos correspondieron a elementos del nivel A1, pero esencialmente a la enseñanza de vocabulario. En consecuencia, cada unidad tenía recursos educativos de consulta con los que el estudiante afianzaba conocimientos del tema, seguidamente, se presentaban ejercicios de práctica cuyo diseño siempre traía una pequeña retroalimentación. Finalmente, la unidad concluía con la aplicación de lo estudiado en ejercicios evaluativos que fueron: un quiz, un video, una exposición, un recurso virtual educativo y una canción grupal.

Por otro lado, el encuentro virtual sincrónico que actuaba como el mecanismo para garantizar un encuentro presencial en medio del confinamiento a causa del covid 19, fue estructurado previamente bajo una planeación de clase que provee la institución educativa donde se llevó a cabo la investigación. Sobre la planeación de clases, Reyes (2016) postula que esta es una tarea imprescindible para el profesional de la educación y que se hace indispensable dedicarle el tiempo necesario pues de ella depende el éxito o fracaso de la enseñanza-aprendizaje.

De lo anterior hay que decir que todas las clases desarrolladas en el curso tenían un diseño metodológico que iniciaba con una fase de motivación o saludo, seguido por un momento de retroalimentación general de los temas vistos, después se aplicaba la actividad principal de la clase y finalmente se hacía la retroalimentación grupal de esta.

*Dimensión tecnológica:* Esta dimensión según Khan (2010) resulta de la selección de herramientas para la creación del curso y los requisitos tecnológicos para acceder a ellos. Para la creación del curso, las autoras optaron por las siguientes herramientas o plataformas:



Ilustración 2. Herramientas seleccionadas para el modelo b-learning. Creación propia

En términos generales, la selección de las herramientas se hizo bajo el propósito de buscar aquellas de acceso gratuito. Con relación a la accesibilidad del curso, este componente se

verificaba cada vez que se publicaba una unidad dado que algunos alumnos solo contaban con celular, así que las autoras procuraron publicar recursos compatibles con sistemas Android y Windows.

*Dimensión diseño de interfaces:* Khan (2010) propone tener en cuenta para esta dimensión la apariencia general del sitio, el diseño y la accesibilidad. Partiendo de lo anterior, las autoras crearon las unidades manteniendo una paleta de colores visualmente atractivas ajustando los tamaños de letra para que al ser consultadas en pc o en Android se pudiera leer claramente lo que allí estaba. Adicionalmente, los contenidos se organizaron en un menú hacía el lado izquierdo para que el estudiante visualizara de forma sencilla las pestañas que debía visitar, es decir que el uso fuera como Delgado (2017) lo describe “fácil de entender, atiende a la experiencia, conocimientos, habilidades lingüísticas o grado de concentración actual del usuario”



Ilustración 3. Diseño de la interfaz del curso, unidad 1

*Dimensión evaluación:* En palabras de Khan (2010) esta dimensión enfoca la evaluación del proceso de desarrollo de contenidos y la evaluación del ambiente virtual. Los dos enfoques fueron realizados por medio de la entrevista y un cuestionario donde se hacía referencia a la satisfacción del participante en el desarrollo de unidades a través de la plataforma Symbaloo learning paths. También, se inquirió de forma abierta en cada entrevista los aspectos a mejorar en cuanto al diseño y contenidos del curso.

*Dimensión gestión:* La dimensión hace referencia a la gestión de información dentro del ambiente virtual. La cual se efectuó por medio del mismo programa symbaloo learning paths que arrojaba datos estadísticos acerca del ingreso y permanencia en cada unidad del curso. Por ende, se podía obtener datos generales porcentuales sobre lo que ocurría dentro del sitio y esto permitía a las autoras supervisar tanto el desempeño de los alumnos como el estado de los contenidos que estaban publicados.

Cabe señalar que se requería un canal de comunicación más próximo a los alumnos y concibiendo la apremiante situación de la pandemia que definió el WhatsApp como la aplicación más recurrente para continuar la educación desde casa, cuyo uso se disparó el 50 % durante los meses de confinamiento (Sanchez, 2020), esta investigación optó por crear un grupo llamado *oh yeah group!* con el propósito de usar la mensajería instantánea para estar más cerca a los participantes y así brindarles oportuna respuesta a sus inquietudes.

*Dimensión recursos de apoyo:* La dimensión, según Khan (2010) es el apoyo por medio de recursos al estudiante para fortalecer su aprendizaje. Como se ha evidenciado en la dimensión tecnológica, el curso contaba con amplios recursos educativos digitales explicativos y prácticos para promover un aprendizaje de inglés básico, principalmente de vocabulario. Al decir recursos de apoyo se incluyeron videos explicativos, infografías, juegos de memoria, juego de sopa de letras, juegos “ahorcado”, también se incluyeron actividades con preguntas de selección múltiple, con preguntas abiertas, con opción de falso y verdadero y con opción de rellenar teniendo en cuenta la retroalimentación en cada una de ellas.

*Dimensión Ética:* La última dimensión es abordada por Khan (2010) desde la diversidad cultural, la influencia política social, la diversidad del aprendiz y temas legales. El abordaje de esta dimensión dentro del grupo inició con la inscripción de todos los alumnos independientemente de su género, raza o creencia; incluso, hubo ciertas actividades y preguntas que se rediseñaron para no generar conflictos de creencias a modo de ilustración está la actividad de Halloween donde los alumnos debían disfrazarse y hacer una breve exposición sobre sus trajes; sin embargo, algunos alumnos expresaron estar en desacuerdo porque contradecía sus religiones, así que la actividad se cambió por una exposición sobre celebraciones alrededor del mundo.

Ahora bien, la encuesta inicial sobre gustos e intereses fue determinante para darle forma al aspecto ético del curso pues de acuerdo con Felder & Brent (2005) los estudiantes tienen diferentes niveles de motivación, diferentes actitudes hacia el aprendizaje y diferentes formas de reaccionar al ambiente de la clase.

Finalmente, dentro de la ética del curso se halla la responsabilidad social de las autoras por promover medidas de bioseguridad en los participantes a lo largo de cada unidad, esto se puede detallar al consultar las unidades y encontrar las imágenes alusivas al uso de tapabocas, el lavado de manos y el distanciamiento social.

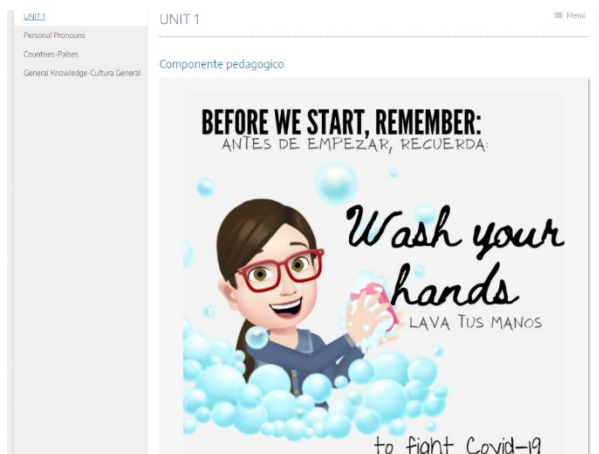


Ilustración 4. Promoción de normas de bioseguridad para enfrentar el covid-19

## Fase II: Aplicación del curso

La aplicación del curso se desarrolló durante la vigencia del año escolar 2020. El análisis de esta fase se hará de acuerdo con la usabilidad, la percepción de los estudiantes y el rendimiento académico en inglés.

### Usabilidad

Gracias a los reportes de la plataforma *symbaloo learning paths* se obtuvo el registro de entradas y duración en cada unidad. Allí se observó la participación total del grado seleccionado para el estudio, por lo que se pudo analizar el trabajo independiente de los estudiantes en la plataforma. Por un lado, se observó que 100% de los participantes ingresaron a todas las unidades, aunque en la primera unidad se observó registros duplicados de algunos estudiantes ya que ellos no habían creado cuenta de acceso que permitía tener un registro acumulado individual. Segundo, de acuerdo con la observación diaria que las docentes realizaban en la plataforma, se identificó que menos del 50% de los alumnos cumplían la revisión de la unidad en los tiempos establecidos, no obstante, estas siempre estuvieron disponibles durante todo el periodo escolar. De esta forma, se pudo ver cómo el curso b-learning comparado con la enseñanza presencial, era más demandante en cuanto a la autorregulación del aprendizaje por parte del alumno.

De manera análoga, los estudiantes consideraron que una de las ventajas de este curso fue el poder ajustarse a sus tiempos debido a que el curso estaba disponible en cualquier momento. Sobre este respecto, Suresh, Priay & Gayathri (2018) afirman que a través del aprendizaje virtual los estudiantes tienen control de su proceso porque pueden decidir cuándo, dónde y qué tan rápido aprender. Por ende, la duración del estudiante dentro de las unidades fue variada, mientras algunos tomaban más de 40 minutos en estudiar una unidad, otros lo hacían en la mitad del tiempo.

Acerca del progreso del grupo, este se registraba partiendo de la consulta total de los contenidos y el desarrollo de actividades allí propuesto. Según la plataforma, el progreso del grupo, en su mayoría, correspondía a nivel alto, lo que quiere decir que los estudiantes efectivamente entraban y revisaban todos los recursos y actividades que se habían publicado. No obstante, también hubo algunos estudiantes que dejaban unidades incompletas. En la siguiente imagen se puede observar parte el reporte de la unidad 2 que arrojó la plataforma

| Nombre                    | Progreso | Puntuación | Porcentaje | Tiempo   | Estado |
|---------------------------|----------|------------|------------|----------|--------|
| Luna                      | 0/1      | 0/5        | 50%        | 00:01:24 | On     |
| Santiago Gamboa Martinez  | 1/1      | 10/10      | 100%       | 00:33:38 | On     |
| Shirly Xenia Jeat Estrada | 1/1      | 10/10      | 100%       | 00:53:33 | On     |
| Sofia Quilones            | 1/1      | 5/5        | 100%       | 00:30:02 | On     |
| Victor Alfonso Soler      | 0/0      | 0/0        | 0%         | --       | On     |
| Wendy                     | 1/1      | 5/5        | 100%       | 00:09:21 | On     |
| wendy.caltaron            | 1/1      | 10/10      | 100%       | 00:13:52 | On     |
| Yureisy Nello             | 1/1      | 5/5        | 100%       | 00:19:21 | On     |

Ilustración 5. Reportes de la plataforma *symbaloo learning paths*



## Percepciones de los estudiantes

Según las entrevistas realizadas, los estudiantes mostraron empatía hacía el ambiente b-learning en los que fueron inmersos aun cuando para el 100% de los participantes esta era la primera vez que hacían parte de un curso de este tipo. Por ende, al inicio tuvieron inconvenientes con el manejo de las herramientas virtuales ya que no comprendían la estructura de la plataforma o como ingresar a ella. Pero, según los entrevistados, gracias a la oportuna explicación de las docentes o por intuición propia, lograban completar las unidades. De ahí la importancia de crear ambientes con un diseño fácil y claro para los aprendices,

Adicionalmente, al preguntarle a los participantes qué elemento debería reajustarse según sus percepciones, la mayoría dijo que el curso no requería ningún cambio, algunos comentaron que “así como está es chévere” “para mí ha sido una excelente experiencia, yo no le cambiaría nada” o “yo no le encuentro fallos ni que se le debería cambiar”. Dos participantes confesaron que sería bueno incluir más música y aumentar la frecuencia de los encuentros.

Además, cuando se les inquirió por las ventajas para ellos al estar inmersos en este curso, los estudiantes contestaron que el carácter interactivo y dinámico de los recursos los hacía comprender la temática de forma más amena y debido a esto las unidades les parecían fáciles de comprender. Adicionalmente ellos afirmaron no sentirse presionados por el tiempo porque podían cumplir con el curso en cualquier hora del día. Según Guaragain (2016) una ventaja del componente virtual es la flexibilidad para estudiar pues los materiales están almacenados y el estudiante puede consultarlos cuando lo quiera. Por consiguiente, el curso se adaptó a la flexibilidad que pedía la institución a causa de la pandemia y que en una enseñanza tradicional hubiese sido muy difícil conseguirlo.

En cuanto a los encuentros sincrónicos que simulaba la clase presencial, se observó una alta participación durante la clase, los estudiantes se mostraban muy motivados por tratar de contestar lo que las docentes preguntaban con respecto al análisis de las unidades. Sobre este respecto se notó una diferencia entre la participación en clase que mostró el grupo en las clases presenciales previas a la pandemia. Llama la atención que algunos de ellos mostraron haber indagado en otros medios relatando datos diferentes a los que se habían creado para el curso.

En efecto, cuando se les preguntó a los participantes sobre estos encuentros, muchos dijeron que el espacio era ideal para integrarse y resolver dudas, además, confirmaron que muy pocos docentes de la institución estaban realizando este tipo de clases pues no sabían cómo hacer uso de las herramientas virtuales. Con base en lo observado se pudo deducir que los estudiantes aparte de concebir las videollamadas como un compromiso académico, le daban un valor emocional por generar un espacio de encuentro social en medio de la pandemia, por eso las clases eran activas y se extendían hasta más de una hora.

De esta manera, el 100% de los alumnos confirmaron que volverían a participar de un curso similar. Acerca de las opiniones personales sobre los recursos multimediales creados por las docentes, el 100% de los participantes mostraron una percepción favorable sobre los mismos considerándolos creativos, interactivos y dinámicos. Adicionalmente, los estudiantes expresaron que, particularmente, lo que les llamó la atención fue la contextualización de los recursos pues vieron sus avatares, nombres de animales propios de la región y ejemplos aterrizados a la realidad, que según los participantes, les facilitaba la apropiación de nuevo vocabulario.

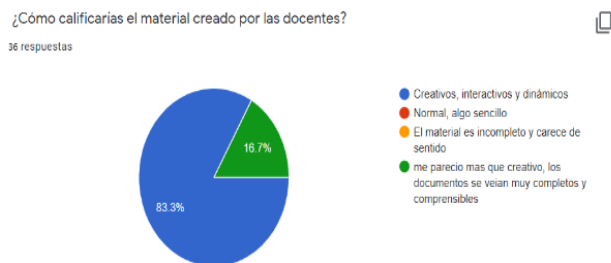


Ilustración 6. Encuesta evaluativa del curso

## Rendimiento académico en inglés:

Inicialmente, las autoras aplicaron un cuestionario en inglés que contenía 15 preguntas de gramática y vocabulario de nivel A1 y A2, al aplicarlo en los 34 estudiantes del curso, se obtuvo que el 60% de ellos pasaron el examen, pero las preguntas con más frecuencia de error fueron las de nivel A2. De lo anterior se concluyó que el nivel general del grupo era A1; sin embargo, había estudiantes con un nivel más bajo lo que describía poco conocimiento de vocabulario y gramática.

Con base en el ejercicio diagnóstico, las docentes optaron por reforzar el aprendizaje de vocabulario, al respecto Oster (2009) afirma que “Tener un vocabulario amplio es esencial para la comprensión de una lengua extranjera” (p.33). Adicionalmente, Richards y Renandya (2002) sostienen que “el vocabulario es un componente central en la proficiencia del idioma y provee las bases para que tan bien los aprendices hablan, escuchan, leen y escriben” (p.255)

A lo largo de la ejecución del curso, cada unidad tenía 2 secciones de vocabulario clave para estudiar y reforzar en una serie de actividades no calificables y que, por tanto, constituirían el trabajo independiente del alumno. Para verificar el proceso de aprendizaje de vocabulario en los participantes, cada unidad contaba con una sola actividad entregable asignada en Google Classroom y diseñada de tal forma que evidenciara el estudio de la unidad. A continuación, se muestra el análisis a las 5 entregas del curso.



Tabla 1. Creación propia

| Actividades   | Vocabulario o tema requerido  | Análisis   |
|---|---|--|
| Preguntas sobre países anglófonos (individual)                      | -Anglophone countries<br>-English language basic aspects                    | Al revisar esta entrega se percibió que los estudiantes hacían uso excesivo del traductor y por ende, sus respuestas estaban marcadas por traducciones literales e incorrectas. Sin embargo, el vocabulario relacionado con países y nacionalidades si se aplicó correctamente en el desarrollo de la actividad. Las entregas fueron realizadas en un 100%, el promedio cuantitativo general fue de 3.5 donde 0 es la mínima nota y 5 la máxima.   |
| Video de presentación personal (individual)                         | -I like /I love<br>-hobbies<br>-music genres<br>-movies<br>-sports<br>-food | Esta actividad fue resuelta por el 70% de estudiantes, de acuerdo con lo observado, era una actividad de producción y los alumnos no se sentían seguros de realizarla. Aquellos que la completaron mostraron mejor organización de oraciones en comparación con la actividad anterior pero su pronunciación presentaba un margen de error amplio. Muchos de ellos pronunciaban exactamente como la palabra se escribía y por esto el componente fonético se incorporó brevemente para la unidad 5. En cuanto al vocabulario usado en el video se observó el uso correcto de la estructura <i>I like</i> y la inclusión de nuevas palabras. De esta manera el promedio de notas fue 3.8 |
| Presentación oral corta sobre una celebración (individual o grupal) | -holidays and celebrations in USA   | Las exposiciones estuvieron marcadas por la combinación inglés-español, coloquialmente llamada espanglish. No obstante, se pudo notar el esfuerzo del estudiante por hacerse entender en inglés haciendo uso de palabras claves que le permitieran guiar su discurso. La nota promedio del grupo fue 4.0.  |
| Creación de un recurso educativo virtual (grupal)                   | -Technology vocabulary<br>-Apps   | Esta actividad fue realizada por el 100% de participantes y sorprendió mucho por los resultados obtenidos. Los estudiantes adquirían vocabulario por medio de la interacción de herramientas digitales que consiguieron para crear el recurso. Además, evidenciaron su creatividad e interés por crear el recurso. El promedio del cuantitativo fue de 5.0   |
| Presentación grupal de una canción (grupal)                         | pronunciation tips  | En la actividad final participaron todos los estudiantes ya que se hizo a través del encuentro sincrónico final. Allí se analizó la motivación de los estudiantes en participar demostrando haber memorizado y trabajado en la pronunciación de la canción <i>hey soul sister</i> . Para esta actividad, el grupo de participantes obtuvo 5.0  |

Es pertinente mencionar la influencia positiva del curso b-learning en la motivación del estudiante hacia el área de inglés, pues dentro de esta propuesta la mayoría de los alumnos cumplían con las entregas y estudio respectivo de las unidades lo cual contrasta con el desempeño que traían los estudiantes en el primer trimestre del año bajo la clase presencial. Asimismo, cuando fueron entrevistados se mostraron entusiastas en continuar la aplicación.

Por otra parte, los encuentros sincrónicos permitieron verificar, a través de exámenes cortos en kahoot, el desempeño en inglés de los participantes del curso. En esa experiencia se logró identificar que los alumnos obtenían puntuaciones más altas cuando trabajaban grupalmente. Según los estudiantes, la estrategia que empleaban para jugar kahoot era basarse en su poco conocimiento de vocabulario para descartar opciones.

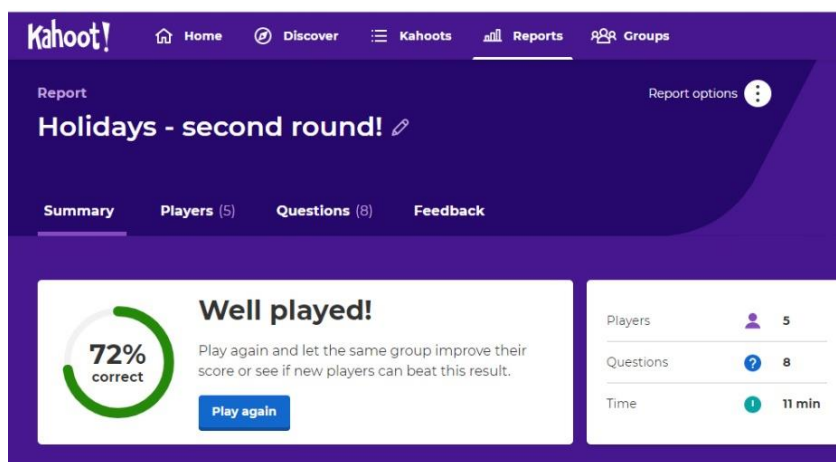


Ilustración 7. Rendimiento en un quiz grupal

De esta forma, el estudio permitió observar que los alumnos del curso obtuvieron notas más altas a medida que avanzaban en las unidades. Similarmente, su conocimiento de vocabulario fue aumentando de forma progresiva lo que fortalecía la confianza del estudiante en hacer producciones cortas y en la participación en clase. Al respecto, Richards & Renandya (2002) establecen que “sin un vocabulario amplio y estrategias para adquirir nuevo vocabulario, los aprendices frecuentemente logran menos de su potencial” (p.255)

## CONCLUSIONES

Después de haber creado el curso b-learning se concluye que es un modelo flexible, enriquecedor e innovador para la clase de inglés. Adicionalmente, fomenta un aprendizaje más autorregulado y que demanda del estudiante habilidades de uso de tiempo para su proceso. Por otra parte, es una propuesta pertinente para que el docente redirija la clase tradicional ya que el modelo incentiva el uso de ilimitados recursos disponibles en la red o si es posible, recursos de creación propia, lo anterior cobra importancia al observar los esfuerzos del gobierno colombiano por promover el uso de TIC dentro y fuera del aula.

Aunque es un reto aprovechar eficazmente las posibilidades que ofrece la combinación que ostenta el modelo (Osorio, 2019). El docente puede partir de la coyuntura entre lo más representativo de su práctica presencial y los elementos innovadores de la virtualidad, considerando en estos su característica ubicua y atemporal para extender la clase dando respuesta siempre a objetivos pedagógicos. Como dice Bernal (2006) El papel de la tecnología no es suplantar la pedagogía o desplazar a los maestros, sino potenciar y fortalecer sus procesos.

Cabe mencionar que es importante tener presente las necesidades del grupo de estudiantes para brindar una intervención de la cual los alumnos se apropien y formen parte activa. Dentro de la aplicación del curso b-learning se percibió un alto interés en los alumnos hacía los recursos creados especialmente para ellos pues contenían aspectos que los rodeaban y que conocían de primera mano.

De las evidencias anteriores, las autoras concluyen que el curso creado ilustra cómo se pueden dar experiencias significativas bajo el modelo de alternancia educativa promulgado en varios países del mundo a causa de la pandemia.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Ardila, M. (2010). Modelo pedagógico para B-learning. *Revista educación y desarrollo social*, 4, 38-55. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386188>
- Bernal, J. (2006). Pedagogía de la tecnología. Obtenido de [http://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/dis\\_ambientes\\_metodos\\_pedagogicos/Memoria1/nuevas\\_tecnologias.pdf](http://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/dis_ambientes_metodos_pedagogicos/Memoria1/nuevas_tecnologias.pdf)
- Cabrol, M., & Severin, E. (2010). *TICS EN EDUCACIÓN: UNA INNOVACIÓN DISRUPTIVA*. Obtenido de <https://publications.iadb.org/en/publication/14676/tics-en-educacion-una-innovacion-disruptiva>
- Cronquist, K., Fiszbein, A. (2017). *English Language Learning in Latin America*. THE DIALOGUE leadership for the Americas. Obtenido de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/English-Language-Learning-in-Latin-America-Final.pdf>
- Dans, E. (2020). The Coronavirus Pandemic Has Unleashed A Revolution In Education: From Now On, Blended Learning Will Be The Benchmark. *Forbes*. Obtenido de <https://www.forbes.com/sites/enriquedans/2020/04/13/the-coronavirus-pandemic-has-unleashed-a-revolution-in-education-from-now-on-blended-learning-will-be-the-benchmark/?sh=212e47e536fd>
- Delgado, J. (2017). El diseño universal en la interfaz gráfica de multimedia educativo. *Actualidades investigativas en educación*. Obtenido de

**Diseño de un curso de inglés modalidad b-learning implementando las plataformas symbaloo learning paths y Google Classroom.**

**Angela Arias & Yudy Ariza**

**Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 34-54**

[https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032017000300819](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032017000300819)

- Duarte, H. (2016). *Desempeño del nivel de inglés en Colombia para el periodo 2011-2015*. Universidad ICESI. Obtenido de [https://repository.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/10906/81161/1/TG01604.pdf](https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/81161/1/TG01604.pdf)
- Duque, O., & Soler, L. (2019). Blended learning para el desarrollo de la comprensión de textos escritos en inglés en los aprendices del SENA. Obtenido de [https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/12410/5/2019\\_blended\\_learning\\_desarrollo.pdf](https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/12410/5/2019_blended_learning_desarrollo.pdf)
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Farrag, M. (2009). Using blended learning for enhancing EFL prospective teachers' pedagogical knowledge and performance. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504993.pdf>
- Felder, R., & Brent, R. (2005). Understanding students differences. *Journal of engineering education*. doi:10.1002/j.2168-9830.2005.tb00829.x
- Ferrance, E. (2000). THEMES IN EDUCATION ACTION RESEARCH Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University. Obtenido de [www.lab.brown.edu](http://www.lab.brown.edu)
- García, F., Alfaro, A., Hernandez, A., & Molina, M. (2006). Diseño de cuestionarios para la recogida de la información: metodología y limitaciones. *Revista clinica de medicina de Familia*, 1, 232-236. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1696/169617616006.pdf>
- Graham, C. (2002). Blended Learning Systems. En *The handbook of blended learning*. Obtenido de [https://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=tKdyCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=RA1-PA3&dq=blended+learning&ots=BigILqCzeq&sig=llVC83F6b9K1h8OzZq7TSAiMOFY&redir\\_esc=y#v=onepage&q=blended%20learning&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=tKdyCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=RA1-PA3&dq=blended+learning&ots=BigILqCzeq&sig=llVC83F6b9K1h8OzZq7TSAiMOFY&redir_esc=y#v=onepage&q=blended%20learning&f=false)
- Grzeszczyk, K. (2016). Using multimedia in the English Classroom. *World Scientific News*, 104-157. Obtenido de <https://www.semanticscholar.org/paper/Using-multimedia-in-the-English-language-classroom-Grzeszczyk/6c0e68949daf2b8e6d136282d4f75982f8ef589f>
- Guragain, N. (2016). E-learning benefits and applications. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/38134334.pdf>

**Diseño de un curso de inglés modalidad b-learning implementando las plataformas symbaloo learning paths y Google Classroom.**

**Angela Arias & Yudy Ariza**

**Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 34-54**

- Khan, B. (2010). The global e-learning framework. Obtenido de <http://asianvu.com/bk/appendix/Appendix%20-%20The%20Global%20e-Learning%20Framewor.pdf>
- Méndez, R. (2007). Hacia una caracterización del inglés para fines específicos(turismo). *Didáctica (Lengua y literatura)*, 19, 327-345. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0707110327A>
- Ochoa, C, & Roberto, E. (2011). Blended Learning in the teaching of English as a foreign language: an educational challenge. *HOW*, 154-168. Obtenido de <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/57/57>
- OECD. (2017). *The OECD Handbook for innovative learning environments*. Paris. Obtenido de <https://espas.secure.europarl.europa.eu/orbis/sites/default/files/generated/document/en/9617031e.pdf>
- Orellana, D. & Sánchez, C. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 205-222. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321886011.pdf>
- Osorio, L. (2019). *DIRECCIONAMIENTO ESTRÁTEGICO DE LA MODALIDAD HÍBRIDA EN EDUCACIÓN SUPERIOR*. Bogotá: Ediciones Uniandes. Obtenido de <https://bbibliograficas.ucc.edu.co:4058/es/ereader/ucc/120448>
- Oster, U. (2009). La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica. *Porta Linguarum*(11), 33-50.
- Perilla, J. (2018). *Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda, escuela de educación. Obtenido de <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1276/Dise%C3%B1o%20curricular%20y%20transformaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Reyes, J. (2016). La planeación de clase; una tarea fundamental en el trabajo docente. *Maestro y sociedad*, 14, 87-96. Obtenido de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/10/DOC1-planeacion-tarea-fundamental.pdf>
- Richards , J., & Renandya , W. (2002). *Methodology in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. 4, 219-280. Obtenido de <Dialnet-ElAprendizajeColaborativo-5475188.pdf>

**Diseño de un curso de inglés modalidad b-learning implementando las plataformas symbaloo learning paths y Google Classroom.**

**Angela Arias & Yudy Ariza**

**Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 34-54**

- Sanchez, J. (2020). El uso de WhatsApp y Facebook se dispara un 50%. *ABC*. Obtenido de [https://www.abc.es/tecnologia/redes/abci-tecnologicas-hunden-coronavirus-pesar-redes-sociales-aumentan-202003251111\\_noticia.html](https://www.abc.es/tecnologia/redes/abci-tecnologicas-hunden-coronavirus-pesar-redes-sociales-aumentan-202003251111_noticia.html)
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México: McGRAW-HiLL. Recuperado el 2019, de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Suresh, M, Priya V, Gayathri R. (2018). Effect of e-learning on academic performance of undergraduate students. *DIT, 10*. Obtenido de <https://jprsolutions.info/files/final-file-5b69226173a1e0.35075172.pdf>
- Wichadee, S. (2017). A development of the blended learning model using edmodo for maximizing student's oral proficiency and motivation. *iJET, 12*. Obtenido de <https://onlinejour.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/i-jet/article/view/6324/4294>.

## Autores

**Chess Emmanuel Briceño  
Núñez\* & Charlie Nakary  
Juárez Viloria\*\***

### Venezuela

\*Venezolano. Licenciado. en Educación Mención Lenguas Extranjeras, Universidad de los Andes (Trujillo-Venezuela). Lcdo. en Educación Integral, Universidad Nacional Abierta (Caracas D.C-Venezuela). Mg. en Ciencias de la Educación Mención Administración Educativa Universidad Nacional Abierta (Caracas D.C-Venezuela). Coordinador Docente para el Departamento de Idiomas de la Unidad Educativa Internacional Bilingüe Giuseppe Garibaldi (Guayaquil-Ecuador)

Correo electrónico:  
[chesspiare@gmail.com](mailto:chesspiare@gmail.com)

## **EFFECTIVIDAD DE LAS TIRAS CÓMICAS COMO ESTRATÉGICA PEDAGÓGICA PARA LA ADQUISICIÓN DE EXPRESIONES IDIOMÁTICAS ANGLÓFONAS.**

**Effectiveness of comic strips as a pedagogical strategy for the acquisition of Anglophone**

### **RESUMEN**

Este documento presenta una investigación referida a la efectividad del uso de tiras cómicas en la adquisición de expresiones idiomáticas anglófonas, en estudiantes de lenguas extranjeras de la Universidad de los Andes – Núcleo “Rafael Rangel”. La investigación es de tipo experimental, en la cual participaron 100 estudiantes de los cursos de inglés avanzado. Se determinó el nivel de conocimiento de las expresiones idiomáticas en estudio, así como el nivel de adquisición inmediata y la retención de las mismas según su clasificación: transparentes, semi – transparentes y opacas.

**Palabras clave:** adquisición de vocabulario, inglés, idiomas, imagen, tira cómica

### **ABSTRACT**

This document presents an investigation related to the effectiveness of the use of comic strips in the acquisition of Anglophone idiomatic expressions, in foreign language students of the Universidad de los Andes – Nucleo “Rafael Rangel”. The research is experimental, in which 100 students of advanced English courses participated. The level of knowledge of the idiomatic expressions under study was determined, as well as the level of immediate acquisition and retention of them according to their classification: transparent, semi-transparent and opaque.

**Key words:** comic strip, English, image, languages, languages, vocabulary acquisition.



\*\*Venezolana. Licenciada. en Educación Mención Lenguas Extranjeras, Universidad de los Andes (Trujillo-Venezuela). Lcda. en Educación Inicial, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Trujillo-Venezuela). Docente de Inglés en la Escuela Técnica Comercial Robinsoniana y Zamorana "Pedro García Leal" (Trujillo-Venezuela). Salesiana "Santo Tomás de Aquino" (Trujillo- Venezuela)

Correo electrónico:

[charliej.juarezci@gmail.com](mailto:charliej.juarezci@gmail.com)

#### Cómo citar este artículo:

Briceño, C. & Juárez, C. (2021). Efectividad de las tiras cómicas como herramienta pedagógica para la adquisición de expresiones idiomáticas anglófonas, *Revista Estudios en Educación* (REeED), 4(6), p.p. 55 – 77.

## INTRODUCCIÓN

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es muy importante el uso adecuado del idioma al comunicarse con un hablante nativo, ya que esto permite una comunicación más efectiva. Es necesario enfatizar que cada idioma tiene una forma particular de expresar ciertas ideas, lo que conocemos como expresiones idiomáticas, las cuales se encuentran implícitas en la comunicación diaria entre hablantes nativos.

Sin embargo, la mera exposición a la lengua meta no es suficiente para que el alumno adquiera el conocimiento de las expresiones idiomáticas. Por lo tanto, si el profesor quiere guiar al alumno hacia un dominio similar al de un hablante nativo en la lengua extranjera, hay que prestar atención al proceso de enseñanza aprendizaje de tales expresiones. La utilización de material auténtico en la enseñanza de una lengua extranjera es de gran utilidad, dado que éste proporciona herramientas de la comunicación diaria en contextos reales y cotidianos de la sociedad cuya lengua se está aprendiendo. Entre estos materiales tienen una especial relevancia los medios de comunicación y de difusión cultural, por constituir éstos un importante vehículo para el intercambio lingüístico habitual del hablante nativo Philips y Shettlesworth (1978); Clarke (1989) y Peacock (1997), citado por Sánchez y Leal (2010) señalan entre las principales ventajas del uso del material auténtico las siguientes:

- Tienen un efecto positivo en la motivación del aprendizaje.
- Proveen información cultural real.
- Proveen la exposición al lenguaje real.
- Se relacionan de la manera más cercana a las necesidades de los estudiantes.
- Aportan un acercamiento creativo a la enseñanza.

Actualmente se reconoce el valor pedagógico de la imagen, el cual radica en su cualidad de representación de la realidad y en la posibilidad de su lectura. La lectura de imágenes supone el análisis de mensajes que, pueden tener múltiples y particulares interpretaciones porque movilizan sensaciones y el intercambio de ideas, emociones, creencias y valores, así como también potencian la imaginación, lo cual las convierte en recursos valiosos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Uno de estos elementos es la tira cómica (cómic), la cual es un recurso



didáctico que combina las imágenes con otros recursos escritos, que son de gran importancia en el mundo perceptivo, valorativo y cognitivo de niños, jóvenes y adultos. Un cómic puede ser representativo de una sociedad en particular. Al conjuntar la expresión gráfica con un libreto o guion, crean un medio de comunicación fácilmente entendible y atractivo.

Investigaciones como las de Gonçalves y Machado, (2005) reconocen el valor pedagógico de la tira cómica, es por esta razón que se usan tanto en el área de educación como en la diversión e incluso en el campo de la propaganda comercial y política. El éxito de este tipo de literatura queda demostrado por el gran interés que despiertan y las nuevas historietas que están siendo publicadas, obteniendo gran receptividad mientras que muchas de las antiguas permanecen circulando. Ya sean por los lectores más antiguos o por la conquista de los nuevos, la tira cómica continúa su camino de éxito en muchos países del mundo.

## 2. Revisión de la literatura

### 2.1 Adquisición de vocabulario

Tradicionalmente, el vocabulario siempre ha tenido un rol importante dentro del contexto de la adquisición/aprendizaje de las lenguas extranjeras (L.E) y al comienzo era común aprenderlas por medio de lista de palabras que el alumno repetía para sí mismo de modo automático hasta interiorizar los conceptos, ya que este era la metodología central del aprendizaje de idiomas. Más tarde, entre los años 60 y 80, el rol de la terminología perdió importancia para centrarse en la morfología y la sintaxis, lo cual significó la re-conceptualización de la lengua y el planteamiento de nuevas propuestas metodológicas (Puren, 1988).

Años después, la competencia comunicativa tomó relevancia proporcionando herramientas y destrezas para el desenvolvimiento oral en distintas situaciones de la vida cotidiana. Hoy día se sabe que una mayor profundidad en la adquisición de vocabulario facilita el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y una lengua extranjera ayudando al alumno a identificar las estructuras más fácilmente. Claro está, el aprendizaje de este debe hacerse en un ambiente lúdico, empleando elementos de la cotidianidad permitiéndole consolidar su adquisición (Carter y McCarthy, 2018).

Para Kamil y Hiebert (2019) el manejo del vocabulario es el conocimiento de palabras y su significado, el cual puede presentarse de manera oral o escrita. Estos autores también agregan que, el vocabulario oral es el grupo de palabras por el cual se conoce el significado cuando se escucha y se habla, mientras que el vocabulario escrito es aquel en el que se conoce el significado al leer y escribir.

Recientemente, el aprendizaje y adquisición del vocabulario han captado el interés de los investigadores, tomando en cuenta que el conocimiento del vocabulario para el aprendiz de una lengua extranjera es necesario para poder comunicarse de manera precisa y entendible,

pues el conocimiento de las palabras es un componente esencial de la competencia comunicativa y es importante para la producción y comprensión en una L.E (Coady y Huckin, 2018).

García (2008, p. 95) destaca que el vocabulario es un componente más de la lengua y, como tal, su proceso de adquisición será más eficaz si lo ponemos en relación con otros componentes del sistema, tales como la fonética, la morfología, la sintaxis, etc. Esta concepción global del aprendizaje permitirá al alumno fijar más fácilmente los nuevos contenidos. Wilkins (2020), citado en Suárez (2002) afirma que, el aprendizaje de vocabulario significa aprender como las palabras se relacionan a una realidad externa y cómo ellas se relacionan las unas a las otras. Este mismo autor sostiene que, la adquisición de un lenguaje significa adquirir una estructura semántica, en este sentido, la adquisición de una segunda lengua se produce por causas procedentes del aprendiz y de la situación de aprendizaje, lo cual desemboca en variados resultados finales imposibles de predecir; la variabilidad y la individualidad en el aprendizaje de lenguas son, en consecuencia, realidades innegables que no se pueden obviar (Ellis, 1985).

La adquisición de vocabulario de una L.E implica, asimismo el estudio del campo semántico. De acuerdo con Bloomer, Griffiths y Merrison (2018) la semántica es el estudio de equivalencias en los sistemas de significados de las lenguas y esto es lo que subyace en la manera en que normalmente se explica el significado de las palabras usando otras. Asimismo, Cann (2020) afirma que, la semántica es el estudio del significado en forma abstracta de aquellos aspectos que se derivan de la intención del hablante, sus estados psicológicos y aspectos socio- culturales del contexto en el que se hacen sus declaraciones. La semántica consiste en el estudio de la historia de los significados, en el sentido de que las causas de la variabilidad de los significados en el tiempo las explica la semántica basándose en factores psicológicos o sociológicos externos del idioma (Schaff, 1962).

En base a las anteriores definiciones se puede deducir que, el vocabulario es una lista de palabras almacenadas en la memoria de una persona que son empleadas en un acto de habla y cuyo concepto podría ser aplicado a diversos contextos los cuales los dotan de significados, lo amplían o lo contraen, o lo trasladan de un grupo de ideas a otros.

## 2.2 Las Expresiones idiomáticas

Álvarez (2018) define las expresiones idiomáticas como un conjunto de palabras con un sentido lógico e independiente de su significado literal. Cabe destacar que cada idioma tiene su forma propia de expresar algunas ideas, lo que se conoce como expresiones idiomáticas o jergas, las cuales se encuentran implícitas en el proceso de intercambio cultural con un hablante nativo del idioma.

Algunas expresiones idiomáticas reflejan la cultura de una sociedad, la cual puede definirse como la totalidad de sus creencias y prácticas Nida (1999). Este hecho se manifiesta

particularmente en el nivel semántico. Como señala Samaniego (2007, p.133) *El significado está condicionado por la lengua que lo organiza, y la lengua está impregnada de cultura.*

Así mismo, Gonzales Rey (2002) plantea que ellas son los signos de una idiosincrasia popular que contribuye a la identificación de un pueblo. Es importante resaltar que el aspecto cultural debe ocupar un sitio importante en la clase de Lengua Extranjera dado que aprender un idioma también implica descubrir las costumbres de la sociedad la cual utiliza y su modo de concebir la realidad. En la lengua inglesa existe ciertas expresiones que pueden ser consideradas como: transparentes, semi-transparentes, opacas y semi- opacas.

*Transparentes:* se refiere a las expresiones que no son idiomáticas, son solamente la combinación de palabras para formular un bloque, por ejemplo: *Give somebody a hand* (darle una mano a alguien) y se utiliza cuando se ofrece ayuda.

*Semi-transparentes:* en esta categoría generalmente son metáforas. Ellas son uno de los tipos más confusos puesto que pueden tener un sentido metafórico o literal, por ejemplo: *take the bull by the horns* (tomar el toro por los cuernos) y se utiliza cuando se debe enfrentar una situación.

*Opacas:* Estas son altamente idiomáticas dado que, no permiten variaciones lingüísticas en su estructura léxica y sintáctica. La opacidad de estas expresiones es a menudo aumentada por elementos culturales, por ejemplo: *A chip off the old block* una viruta del viejo bloque (De tal palo, tal astilla) y se utiliza cuando se hace referencia a características similares entre padres e hijos.

*Semi-opacas:* Estas tienen al menos un indicador semántico para el significado de la oración lo cual podría hacer posible la interpretación de su significado, por ejemplo: *Get wind of something* (Obtener el rastro de algo) y se utiliza cuando se sospecha de algo que se mantiene en secreto.

Higuera (1997) citado por De la Peña (2005) señala una serie de ventajas que se derivan de la enseñanza explícita de las expresiones idiomáticas en el aula y que se detallan a continuación:

Su aprendizaje mejora la comprensión del alumno ya que son semánticamente opacas y no todas se encuentran en los diccionarios.

Su estabilidad facilita su memorización o, al menos, su reconocimiento al encontrarla el alumno en contexto.

Su utilización mejora la expresión (tanto oral como escrita). Al estar lexicalizadas y al ser memorizadas como un único bloque agilizan la comunicación, ya que el alumno no debe componer o crear una oración completa en cada caso sino sólo recurrir a la utilización de estos bloques más extensos. No podemos olvidar el contenido cultural que estas expresiones aportan al estudiante extranjero sobre el país de la lengua que está aprendiendo.

### 2.3. La imagen

Imagen (del latín *imago*, *figura*, *sombra*, *imitación* es representación de la realidad) según Ferradini y Tedesco (1997) constituye una forma de expresión que permite la comunicación. En la actualidad lo visual es el lenguaje privilegiado, y la educación, y si se quiere acercar a la manera en cómo se comunican los jóvenes, debe integrar las imágenes a la enseñanza. Las imágenes son motivadoras y pueden incitar el interés de los jóvenes, las imágenes nuevas negocian con lo existente y son transformadas y re-contextualizada en el marco escolar en direcciones bien distintas a las que ellas mismas producen en otros ámbitos culturales y sociales. La imagen permite la transmisión, la fijación, la visualización de un saber. Por esto hay un valor pedagógico en la imagen porque nos enseña cosas, nos transmite algo, fija una memoria y estructura una referencia común.

El historiador del arte Didi-Huberman (2019) señala que *para saber hay que imaginarse*, se pueden representar visualmente ideas y conceptos, experiencias, sensaciones, y esa imaginación no es un acto de libre asociación sino, precisamente, un tiempo de trabajo con las imágenes. La imagen es algo más que una representación icónica suelta: es una práctica social la cual se apoya en esa representación, pero no se agota en ella, y supone un trabajo o una operación social, ya sea a través de la imaginación individual o colectiva o de las tecnologías, las cuales las traen hasta nosotros.

### 2.4 La tira cómica

La tira cómica es fruto del periodismo moderno de los Estados Unidos de fines del siglo XIX. Con la intención de atraer a una masa semi-alfabetizada y a los inmigrantes, dos periódicos importantes de esa época crearon suplementos dominicales constituidos básicamente por narraciones ilustradas. Fue en uno de esos suplementos donde apareció el personaje The Yellow Kid (el niño amarillo), el primer personaje que hablaba por medio de nubes, novedad que fue copiada por todos a partir de entonces (Goidanish, 1990 revisado por Gonçalves y Machado, 2005)

Dentro de este contexto de imágenes resalta la tira cómica, la cual es definida por Baur (1978), como una forma narrativa cuya estructura no consta sólo de un sistema, sino de dos: lenguaje e imagen. Según Dahrendorf (1976) citado por Aparici y García (1989) son historietas en las que predomina la acción, contadas en secuencias de imágenes y con un específico repertorio de signos.

Asimismo, Coma (1982) señala la tira cómica como una narrativa mediante secuencia de imágenes dibujadas. Acorde con esta definición, Hatfield (2019) argumenta que la tira cómica es una representación diaria de la vida real y a menudo representa el mundo y sus cambios.

Acorde con lo anterior y especificando la naturaleza de la tira cómica, Escudero (2008) menciona sus características:

*Su presentación.* El dibujo proporciona informaciones múltiples que deben ser interpretadas, lo cual supone una ventaja para captar la atención del lector.

*El código gestual.* Es el medio primordial de expresión junto con el componente lingüístico. Generalmente, los gestos suelen coincidir con las situaciones dadas.

*Los signos.* Ayudan a expresar el movimiento de los personajes o de sus acciones, son los denominados signos cinéticos. Estos corresponden a una convención gráfica que pretende combinar el carácter estático del dibujo con la realidad.

*El componente sociocultural.* Las tiras cómicas son también mensaje de identidad, y son realizadas por cada país conforme a su historia.

La Asociación internacional de Lectura (2000) reporta que marcar la diferencia en un salón de clases significa hacer de la enseñanza algo diferente; la tira cómica ofrece al docente una gran herramienta para ayudar a los alumnos a desarrollar las habilidades visuales.

McVicker (2007) señala que las imágenes de las tiras cómicas aumentan y extienden la comprensión de los textos. Ellos atraen la atención del lector y crean entendimiento de factores desconocidos en el lenguaje del mismo. Johns (2003) sostiene que el uso de la tira cómica es una rápida y concisa manera de enseñar y estimular el hábito de la lectura.

## 2.5 Algunos antecedentes

El uso de la tira cómica en la enseñanza de lenguas extranjeras constituye una herramienta pedagógica tanto atractiva como creativa para los alumnos gracias a la combinación de elementos visuales imagen y movimiento (Morales, 2010).

Diversas investigaciones han avalado el uso de las tiras cómicas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Hernández y Montilla (2009) en su trabajo especial de grado titulado Efectos de las tiras cómicas en la comprensión lectora de los estudiantes de Inglés como lengua extranjera de la Universidad de los Andes Mérida, Venezuela, realizaron un experimento en el cual utilizaron dos (2) versiones de un mismo texto (difícil y fácil) y una tira cómica que representó la información contenida en estos, la versión fácil contenía un repertorio de doscientas cincuenta (250) palabras con un vocabulario limitado, y sintaxis simple. La versión difícil contenía un repertorio de trescientas (300) palabras un vocabulario amplio (argot y frases idiomáticas) y sintaxis más compleja. Al finalizar el experimento se determinó que la tira cómica ayuda a esclarecer los textos, además se observó que los estudiantes principiantes se mostraron más entusiastas que los avanzados al recibir la tira cómica. La tira cómica ayuda a afrontar las dificultades de los alumnos en el aprendizaje de

idiomas, ya que permite plantear actividades que promuevan la retención, la capacidad de controlar la atención y la libre expresión de ideas (Morales, 2010).

Gonçalves y Machado, (2005) en su trabajo titulado *Tiras cómicas: investigación de conceptos y de términos paleontológicos, y uso como recurso didáctico en la educación primaria* determina el modo en que las tiras cómicas, como recurso didáctico, tratan los contenidos paleontológicos. Tras un sistemático análisis, resultó evidente que esos conceptos están presentes en las tiras cómicas con aciertos, pero también con muchos errores y equivocaciones, que no pueden ser ignorados. Al final del trabajo recomiendan que los maestros deberían estar atentos a las tiras cómicas y usarlas en su práctica educativa.

Morales (2010) en su propuesta intitulada: *Uso de la tira cómica para la Práctica de Producción Escrita en la Enseñanza de una Lengua Extranjera*, plantea utilizar el software ToonDoo, el cual es una herramienta para crear tiras cómicas. ToonDoo fue concebido para dar cabida a nuevas formas de expresión para quienes no saben dibujar. El autor de este trabajo sostiene que este software permite crear tiras cómicas a partir de una pantalla en donde se incorporan segmentos para ingresar escenarios de las tiras cómicas, añadir personajes y texto. Finalmente se recomienda el uso de ToonDoo, pues promueve no solamente la práctica de la lengua extranjera, sino que plantea un reto que implica el uso de la creatividad, el trabajo colaborativo y la posibilidad de compartir los proyectos finales, lo cual puede resultar benéfico para la autoestima de los alumnos.

Drolet, (2010) en su propuesta *Uso de la tira cómica en el desarrollo de la lectura y escritura de inglés como lengua extranjera*, sugiere 4 métodos para el uso de las tiras cómicas en la enseñanza de la lectura y escritura (estilo reportado, descripción de personajes, narrativa, escritura) argumentando que un valioso método para motivar la lectura es el uso de textos populares tales como las tiras cómicas, las cuales no solamente promueven la lectura extensiva sino el lenguaje de la vida real, ya que es con frecuencia demandado desde los salones de clase. Desde este estudio la tira cómica ha sido mostrada como una estrategia efectiva en la comprensión y ha sido presentada como modelo para ser usada para ayudar a los estudiantes en sus técnicas de escritura.

Roya (2010) en su estudio experimental: *Usando tiras cómicas con textos de lectura: ¿estaremos cometiendo un error?*, examinó el efecto del uso de pasajes de lecturas con tiras cómicas en el desarrollo de la comprensión lectora de aprendices jóvenes principiantes, trabajando con un grupo experimental (con tiras cómicas) y otro control (sin tiras cómicas) durante 3 meses. El post-test arrojó como resultado que no había diferencias significativas entre los puntajes de ambos grupos. Durante el estudio se evidenció que el grupo experimental desviaba su atención en las imágenes ya que las tiras cómicas tienden a interferir con la habilidad de los lectores para construir un modelo mental tan complejo como el del texto.

Csabay, (2006) en su artículo *Uso de tiras cómicas en clases de lengua*, resalta dos aspectos de la enseñanza de la lengua que pueden ser abordados a través de la tira cómica tales como: a) la motivación, porque esta brinda una atmosfera animada dentro de la clase,



consecuentemente el estudiante estará emocionado por saber el final de la historia y recordará las palabras y las formas gramaticales más fácilmente; b) se señala que su uso facilita la enseñanza del vocabulario dado que los estudiantes asociarán las palabras con ciertos contextos. En este estudio se concluye que las tiras cómicas no sólo sirven para divertirse, sino que hay razones metodológicas para que estas sean usadas. Las tiras cómicas proveen una estructura y estímulo al cual los estudiantes responden y tal como señala Brown (2019) las historias son universales, estudiantes de diferentes culturas pueden entender su estructura y pueden identificarse con los personajes. Esto les ayuda a adquirir vocabulario, competencia gramatical y comunicativa y les provee de conocimiento cultural.

De acuerdo con la literatura consultada, se puede notar que, las expresiones idiomáticas son consideradas como parte del vocabulario para su aprendizaje, y que el dominio de un idioma demanda la adquisición y uso de tales expresiones aumentando así la competencia comunicativa similar a la de un hablante nativo. De igual forma se pone de manifiesto la incidencia de la imagen y los contextos que presenta la tira cómica en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y otras áreas de estudio.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1 Tipo y diseño de la investigación

La presente investigación es de tipo correlacional la cual mide el grado de relación entre dos o más variables (cuantifican relaciones). Es decir, miden cada variable presuntamente relacionada y después también miden y analizan la correlación. La utilidad y propósito principal de los estudios correlacionales cuantitativos son saber cómo se puede comportar un concepto o una variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas. (Hernández, Fernández, y Baptista, 2020). Así mismo presenta un diseño de tipo experimental que según Salinas, (2020) se refiere a aquella en la cual el investigador manipula algunas condiciones, características o fenómenos del objeto o sujeto de estudio, tratando de causar algún cambio en dichas condiciones, es decir, el investigador altera, modifica, cambia, varía, etc., algo para obtener un resultado diferente a la condición original. La información fue recolectada y procesada empleando el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), empleando tablas y gráficos estadísticos para su representación visual y su análisis.

#### 3.2 Procedimiento

Para la asignación de los grupos participantes en el presente estudio se empleó las tablas aleatorias.

*Grupo Experimental:* El experimento se realizó durante dos (2) sesiones y en cada una de estas se aplicó un pre-test, para determinar el conocimiento de diez (10) de las expresiones idiomáticas en estudio. Durante cada sesión los sujetos tuvieron un estimado de diez (10)

minutos para completar el pre-test. Luego, se les facilitó las diez (10) tiras cómicas impresas presentes en el pre-test durante un lapso de veinte (20) minutos, posteriormente se aplicó el post-test inmediato (el mismo pre-test) para medir si hubo incremento en el conocimiento de las expresiones idiomáticas después del tratamiento y para examinar si las tiras cómicas son o no efectivas a corto plazo. Este procedimiento se repitió durante las dos (2) sesiones, con la diferencia que se trataron diez (10) expresiones idiomáticas distintas por encuentro.

*Grupo Control:* Paralelamente al grupo experimental se aplicará durante dos (2) sesiones un pre-test para determinar el conocimiento de diez (10) de las expresiones idiomáticas en estudio. Durante cada sesión los sujetos tendrán un estimado de diez (10) minutos para completar el pre-test. Luego, se le facilitará un listado contentivo con las diez (10) expresiones idiomáticas y su respectivo equivalente al español presentes en el pre-test. Posteriormente se aplicará el post-test inmediato (el mismo pre-test) para medir si hubo incremento en el conocimiento de las expresiones idiomáticas después del tratamiento y para examinar si las mismas son o no efectivas a corto plazo. Este procedimiento se repetirá durante las dos (2) sesiones, con la diferencia que se trataran diez (10) expresiones idiomáticas distintas por encuentro.

A efectos de evaluar la retención a largo plazo de las expresiones idiomáticas en estudio se aplicó un post- test tardío a 16 semanas (4 meses) a ambos grupos participantes.

### 3.3 Participantes

En el presente estudio participaron en total 100 estudiantes de inglés como lengua extranjera de la Universidad de los Andes Núcleo Universitario Rafael Rangel con edades comprendidas entre 19 y 30 años cursantes de estudios académicos regulares durante el año 2019. Los mismos fueron divididos aleatoriamente en dos (2) grupos, grupo experimental y grupo control. El grupo experimental recibió un tratamiento que consistió en la presentación de expresiones idiomáticas contextualizadas en tiras cómicas y el grupo control recibió las expresiones idiomáticas descontextualizadas a través de listados de palabras sólo con su traducción o equivalente al español.

### 3.4 Instrumento para la Recolección de Información

El instrumento consta de:

a) Un test con información socio- demográfica que contiene datos correspondientes a edad y un número de identificación el cual permitió organizar y analizar la información recolectada en los test.



b) Dos pre-test contentivos de diez (10) expresiones idiomáticas cada uno, para completar 20 expresiones y que fue aplicado en las dos sesiones de trabajo planificadas para la recolección de los datos.

c) Dos post-test aplicados de manera inmediata luego de la presentación de las expresiones idiomáticas tanto al grupo experimental como al grupo control.

### 3.5 Descripción de la Tira Cómica

La tira cómica fue tomada de *I Get it!* que es una tira que aparece en la revista C'nS publicada en Indonesia. C'nS es una revista en idioma inglés creada por Roelor Muhammad Nurul Islam, ilustrador, profesor, editor y diseñador gráfico, destinada a estudiantes y adolescentes aprendices de inglés. El propósito del cómic es el de introducir a los lectores a las expresiones idiomáticas en inglés.

## 4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A fin de identificar la efectividad de la propuesta pedagógica planteada se plantearon cinco fases:

*Fase 1:* Evaluar el conocimiento previo de los estudiantes acerca de las expresiones idiomáticas en estudio, a través de la aplicación de un pre – test.

*Fase 2:* Examinar el nivel de adquisición de expresiones idiomáticas experimentales presentadas de forma contextualizada en la tira cómica a través de un post – test.

*Fase 3:* Examinar el nivel de adquisición de expresiones idiomáticas experimentales sin contexto y presentadas en forma de lista con su respectivo significado en español a través de un post – test.

*Fase 4:* Comparar el nivel de adquisición de las expresiones idiomáticas experimentales presentadas en las condiciones descritas anteriormente, contrastando las medias de los puntajes obtenidos en el pre- test y post – test.

*Fase 5:* Determinar cuál de los tipos de expresiones idiomáticas (transparentes, semi-transparentes y opacas) tuvieron mayor retención por parte del aprendiz acorde con los resultados del post – test inmediato y post – test tardío a 16 semanas.

Finalmente se presenta las estadísticas descriptivas referentes a las medias obtenidas durante el pre test, post test y post test tardío de los grupos participantes.

#### 4.1 Nivel de conocimiento de las expresiones idiomáticas en estudio

A continuación, se presenta las estadísticas descriptivas de los puntajes obtenidos por los grupos en el pre – test, las mismas muestran el nivel de conocimiento de las expresiones idiomáticas por parte de los estudiantes participantes antes de la presentación de las mismas:

**Tabla 1.** *Puntajes obtenidos en el Pre- test*

| <b>Grupo</b>        | <b>N</b> | <b>Mínimo</b> | <b>Máximo</b> | <b>Media</b> | <b>Desviación<br/>Típica</b> |
|---------------------|----------|---------------|---------------|--------------|------------------------------|
| <b>Control</b>      | 50       | 6             | 14            | 8,92         | 2,750                        |
| <b>Experimental</b> | 50       | 4             | 16            | 8,58         | 3,658                        |

Del 1 al 9: Bajo

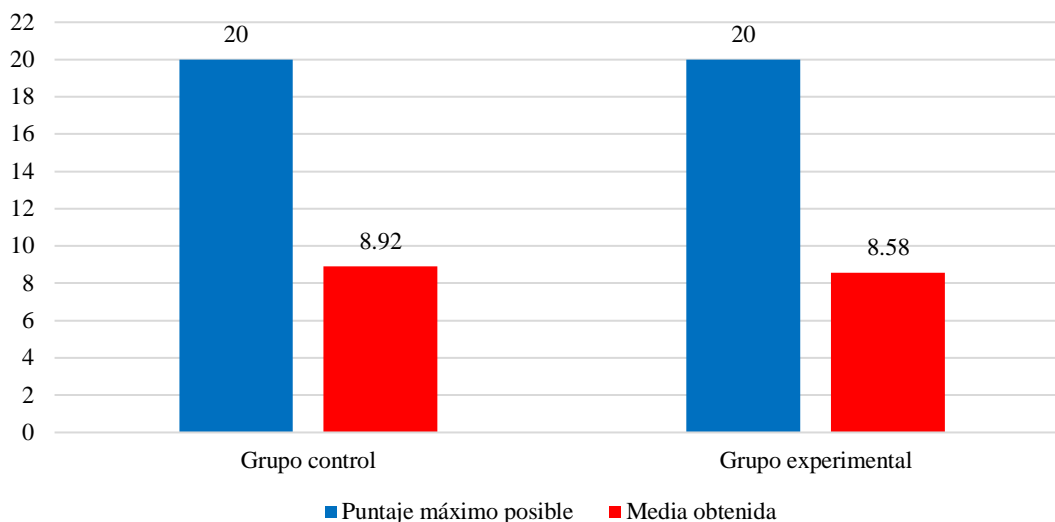
Del 10 al 15: Medio

Del 16 al 20: Alto

**Fuente:** Briceño y Juárez (2019)

De acuerdo con los resultados (Véase Tabla 1) se puede observar que los participantes previos al experimento tenían un conocimiento bajo de las expresiones idiomáticas en estudio, dado que de un puntaje máximo de 20 obtuvieron unas medias de 8,92 y 8,58

**Figura 1.** Nivel de conocimiento de las expresiones idiomáticas en estudio



**Fuente:** Briceño y Juárez (2019)

## 4.2 Nivel de adquisición de las expresiones idiomáticas en estudio

A continuación, se presenta las estadísticas descriptivas de los puntajes obtenidos por los cursos participantes en el post-test inmediato, posteriormente se exponen los puntajes obtenidos por cada grupo durante el pre-test y post test inmediato los mismos muestran el nivel de adquisición de las expresiones idiomáticas inmediatamente después del experimento.

**Tabla 2.** Puntajes obtenidos en el Test-intermedio

| Grupo        | N  | Mínimo | Máximo | Media | Desviación Típica |
|--------------|----|--------|--------|-------|-------------------|
| Control      | 50 | 18     | 20     | 19,62 | 1,650             |
| Experimental | 50 | 14     | 20     | 17,42 | 2,193             |

**Fuente:** Briceño y Juárez (2019)

**Tabla 3.** Nivel de adquisición de las expresiones idiomáticas en estudio

Efectividad de las tiras cómicas como estrategia pedagógica para la adquisición de expresiones idiomáticas anglófonas.

Chess Briceño & Charlie Juárez

Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 55 – 77.

| Grupo        | N  | Pre-test | Post-test |
|--------------|----|----------|-----------|
| Control      | 50 | 8,92     | 19,62     |
| Experimental | 50 | 8,58     | 17,42     |

Del 1 al 9: Bajo

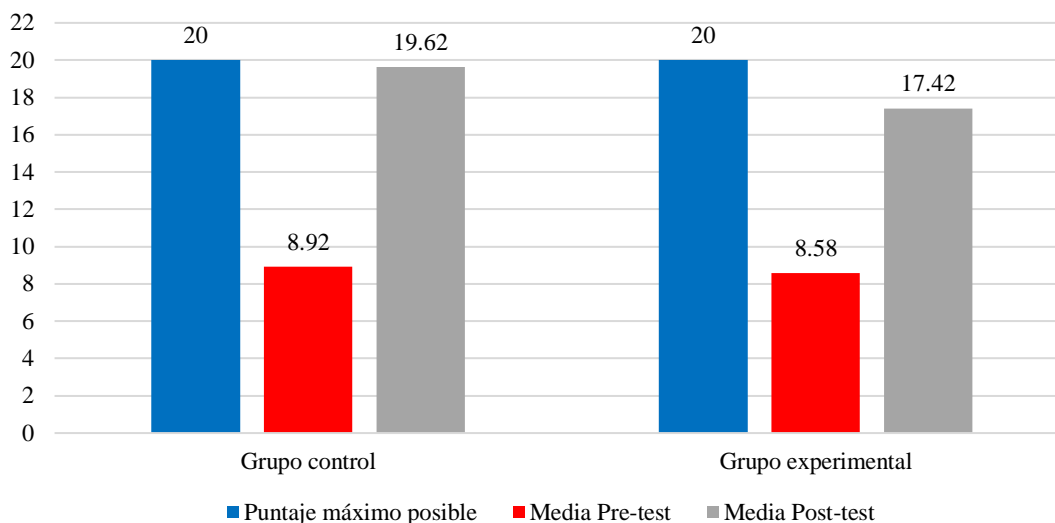
Del 10 al 15: Medio

Del 16 al 20: Alto

**Fuente:** Briceño y Juárez (2019)

Acorde con la información aportada por la tabla 3, al comparar las medias de puntajes obtenidos en el pre-test y post- test inmediato se puede notar la efectividad del tratamiento. Ambos grupos presentan resultados altos inmediatos al experimento.

**Figura 2.** Nivel de adquisición de las expresiones idiomáticas en estudio



**Fuente:** Briceño y Juárez (2019)

### 4.3 Nivel de adquisición de las expresiones idiomáticas según sus tipos

De acuerdo a los resultados obtenidos (ver tabla 4 y figura 3), las expresiones mayormente adquiridas por los participantes luego de la experimentación, fueron para el grupo control las opacas con un porcentaje de adquisición del 61,5% y para el grupo experimental las expresiones transparentes con un porcentaje de adquisición del 48,4%.

Efectividad de las tiras cómicas como estrategia pedagógica para la adquisición de expresiones idiomáticas anglófonas.

Chess Briceño & Charlie Juárez

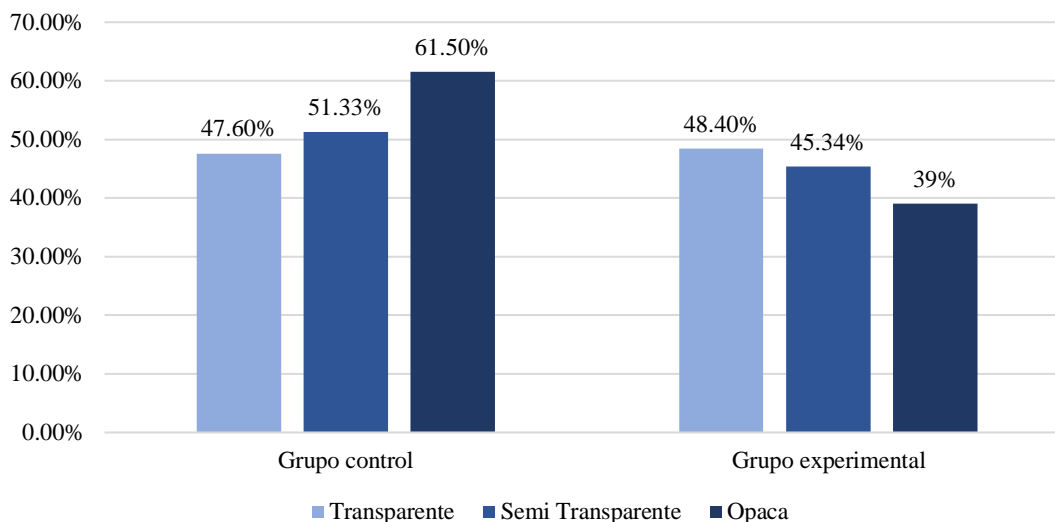
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 55 – 77.

**Tabla 4.** Nivel de adquisición de las expresiones idiomáticas según sus tipos

| Grupo        | Nº | Nº Total de expresiones | Tipo de expresión | Nº de cada tipo de expresión | Pre-test |       | Post-test |       | % de adquisición |
|--------------|----|-------------------------|-------------------|------------------------------|----------|-------|-----------|-------|------------------|
|              |    |                         |                   |                              | Media    | %     | Media     | %     |                  |
| Control      | 50 | 20                      | Transparente      | 5                            | 2,54     | 50,8  | 4,92      | 98,4  | 47,60            |
|              |    |                         | Semi Transparente | 9                            | 4,15     | 46,11 | 8,77      | 97,44 | 51,33            |
|              |    |                         | Opaca             | 6                            | 2,23     | 37,16 | 5,92      | 98,66 | 61,50            |
|              |    |                         | Transparente      | 5                            | 2,33     | 46,6  | 4,75      | 95    | 48,40            |
| Experimental | 50 | 20                      | Semi Transparente | 9                            | 3,67     | 40,77 | 7,75      | 86,11 | 45,34            |
|              |    |                         | Opaca             | 6                            | 2,58     | 43    | 4,92      | 82    | 39               |

Fuente: Briceño y Juárez (2019)

**Figura 3.** Nivel de adquisición de las expresiones idiomáticas según sus tipos



**Fuente:** Briceño y Juárez (2019)

#### 4.4 Nivel de retención de las expresiones idiomáticas según sus tipos

A continuación, se presentan los porcentajes obtenidos por los participantes en cada tipo de expresión idiomática presentes en el post – test inmediato y post – test tardío. Las mismas representan la retención de cada tipo de expresión a 16 semanas (4 meses) después de aplicada la actividad experimental.

Efectividad de las tiras cómicas como estrategia pedagógica para la adquisición de expresiones idiomáticas anglófonas.

Chess Briceño & Charlie Juárez

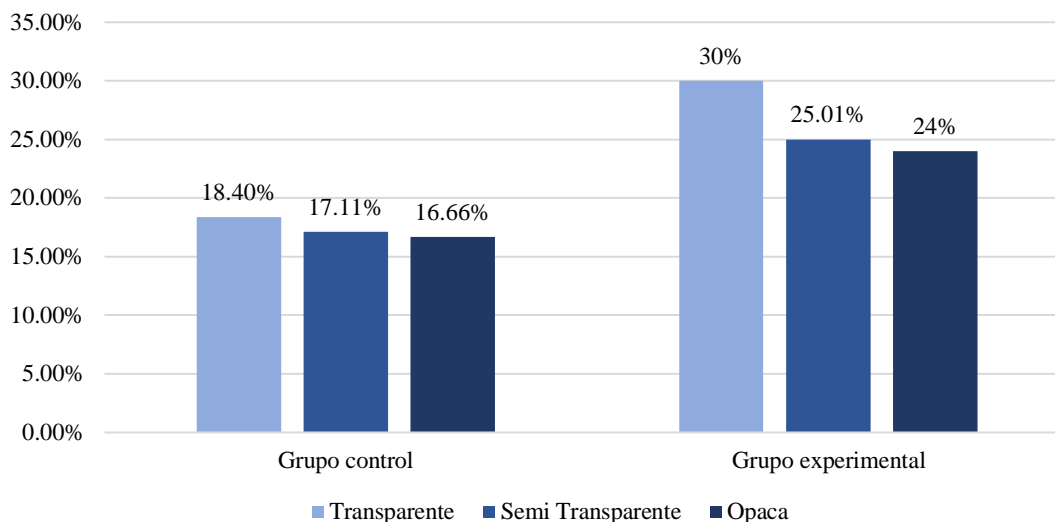
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 55 – 77.

**Tabla 5.** Nivel de retención de las expresiones idiomáticas según sus tipos

| Grupo        | N° | N° Total de expresiones | Tipo de expresión | N° de cada tipo de expresión | Post-test Inmediato |       | Post-test Tardío a 16 semanas |       | % de adquisición |
|--------------|----|-------------------------|-------------------|------------------------------|---------------------|-------|-------------------------------|-------|------------------|
|              |    |                         |                   |                              | Media               | %     | Media                         | %     |                  |
| Control      | 50 | 20                      | Transparente      | 5                            | 4,92                | 98,40 | 4,00                          | 80    | 18,40            |
|              |    |                         | Semi Transparente | 9                            | 8,77                | 97,44 | 7,23                          | 80,33 | 17,11            |
|              |    |                         | Opaca             | 6                            | 5,92                | 98,66 | 4,92                          | 82    | 16,66            |
|              |    |                         | Transparente      | 5                            | 4,75                | 95    | 3,25                          | 65    | 30               |
| Experimental | 50 | 20                      | Semi Transparente | 9                            | 7,75                | 86,11 | 5,50                          | 61,10 | 25,01            |
|              |    |                         | Opaca             | 6                            | 4,92                | 82    | 3,50                          | 58    | 24               |

**Fuente:** Briceño y Juárez (2019)

**Figura 5.** Nivel de retención de las expresiones idiomáticas según sus tipos



**Fuente:** Briceño y Juárez (2019)

## 5. CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES

Se pudo determinar que los estudiantes, previo al experimento tenían un escaso conocimiento de las expresiones idiomáticas en estudio. Esto podría deberse al poco uso o evitación que se hace de ellas, puesto que son complejas de aprender y no todas son traducibles literalmente. Hay que mencionar que los estudiantes tienden a evitar su uso porque se sienten inseguros o porque quizá no han sido capaces de aprenderlos adecuadamente. Así mismo Álvarez (2018) expresa: que todos los pedagogos suelen estar de acuerdo en que el aspecto más difícil de la lengua inglesa es el de los modismos, y que su uso correcto a la vez demuestra que la persona está capacitada para poder comunicarse en esa lengua con destreza.

Es importante señalar que la destreza comunicativa en un idioma va mucho más allá del manejo adecuado de los componentes lingüísticos estándar, y que abarca lo que se denomina el whole language, o el lenguaje en su totalidad.

Así mismo se pudo determinar un elevado nivel de adquisición de las expresiones idiomáticas presentadas en forma contextualizada en tira cómica (de 8,58 en el pre- test a 17,42 en el post-test) inmediato al experimento. Esto podría deberse a que la tira cómica presenta la información de forma atractiva, colorida y en este caso humorística. Esto coincide con lo planteado por McVicker (2007) quien señala que las imágenes en las tiras cómicas aumentan y extienden la comprensión de los textos. Ellas atraen la atención del lector y crean entendimiento de factores desconocidos en el lenguaje del mismo.



**Efectividad de las tiras cómicas como estrategia pedagógica para la adquisición de expresiones idiomáticas anglófonas.**

**Chess Briceño & Charlie Juárez**

**Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 55 – 77.**

La imagen presenta la ventaja de: despertar en el estudiante el interés por aprender, motiva la actividad del conocimiento y desarrolla la creatividad. Asimismo se encuentra estrechamente a la realidad, favoreciendo la concentración y ayudando a comprender, reforzar la información e incentivar al alumno. Por otro lado la imagen acelera el ritmo de la clase y propicia el ahorro de tiempo en el proceso de enseñanza. El hecho de haber presentado las expresiones idiomáticas de forma contextualizada en la tira cómica, pareciera ratificar lo sostenido por Scarcella y Oxford (1994) cuando afirman que los docentes necesitan ilustrar el vocabulario clave con imágenes.

Por otro lado, se determinó un elevado nivel de adquisición de las expresiones idiomáticas presentadas en forma de lista (grupo control) inmediato al experimento. Esto podría deberse a que el material presentado era corto y específico, lo cual pudo permitir su reiterada lectura y memorización. Al respecto Stevick (1998) señala que la adquisición de vocabulario parece depender de procesos cognitivos que parten de factores que involucran la memorización hasta el establecimiento de asociaciones de elementos a ser aprendidos. La memoria es un proceso psicológico que consiste en la inclusión y utilización de elementos que poseen un significado y que son potencialmente accesibles a un control consciente por parte del aprendiz. Las expresiones idiomáticas son elementos lingüísticos con una importante carga semántica para quien las utiliza dentro del proceso comunicativo y para los participantes del presente estudio resultaron ser muy atractivas.

También se pudo notar mayor nivel de adquisición de las expresiones idiomáticas presentadas descontextualizadamente en forma de lista en comparación con las presentadas contextualizadas y con imágenes a través de la tira cómica inmediata al experimento. Esto pudo deberse al repertorio de palabras presentes en el texto de la tira cómica mientras que a través de los listados de palabras solo se enfocaba la atención en la expresión idiomática y su significado en español. Esto ratifica lo planteado anteriormente con respecto al rol de la memoria en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera y potencialmente de las expresiones idiomáticas.

Estos hallazgos se asemejan a los encontrados por Royá (2010) quien examinó el efecto del uso de pasajes de lecturas con tiras cómicas en el desarrollo de la comprensión lectora trabajando con un grupo experimental (con tira cómica) y uno control (sin tira cómica) por tres meses, al final del trabajo el post - test arrojó como resultado que no había diferencias significativas entre ambos grupos. El Método Gramática y Traducción ha dado a la memoria una alta valoración, ya que enfatiza la repetición oral de listas de palabras y frases que no necesitan de un contexto para ser aprendidas.

Igualmente se determinó mayor retención de las expresiones idiomáticas transparentes en ambos grupos las cuales según Fernando y Flavel (1981) citado por Hatch y Brown (2020) se refiere a las expresiones cuyos elementos resultan fácilmente traducibles a la lengua materna puesto que carecen de metáforas. Mientras que en el caso del presente estudio los participantes del grupo control (sin tira cómica) inmediato al experimento obtuvieron porcentajes más elevados de adquisición que el grupo experimental (con tira cómica). Sin

## Efectividad de las tiras cómicas como estrategia pedagógica para la adquisición de expresiones idiomáticas anglófonas.

Chess Briceño & Charlie Juárez

Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 55 – 77.

embargo, a 16 semanas del experimento los porcentajes de retención son más altos en el grupo experimental (con tira cómica) que en el grupo control (sin tira cómica).

Lo expuesto anteriormente podría deberse al rol de la imagen en la retención y la memoria. Mayer (1999) encontró que las palabras e imágenes presentadas juntas ayudan a los estudiantes a recordarlas mejor que cuando están solas. La imagen es el perfecto apoyo mnemotécnico, en palabras de Seymour y O'connor (1990) (en Cuadrado, Díaz y Martín, 1999) recordamos un 30% de lo que vemos, frente a un 10% de lo que leemos. Así mismo Llorente (1999) argumenta que las imágenes proporcionan contexto para comprender el material además aumentan la retención de las palabras proporcionando información redundante al texto escrito. Esto indica que el estudio de las expresiones idiomáticas no debe abordarse de forma aislada tal y como señala Hamer (2005) las expresiones idiomáticas requieren de un tratamiento contextualizado, ya que estas contienen sentidos metafóricos completos.

De acuerdo a los hallazgos encontrados y considerando los alcances pedagógicos y objetivos propuestos de esta investigación, es necesario realizar ciertas recomendaciones, tanto a docentes como a estudiantes para el abordaje y uso de las expresiones idiomáticas, debido al importante rol que este desempeña en la comunicación diaria y real entre hablantes nativos.

Resultaría interesante e importante que a futuro puedan incluirse expresiones idiomáticas desde los niveles principiantes, también debe incentivarse el uso del material auténtico como recurso pedagógico, también podrían incluirse elementos culturales en la enseñanza de una lengua extranjera, dado que la lengua está impregnada de cultura; y finalmente se sugiere el propiciar ambientes en los cuales se pongan en práctica expresiones idiomáticas.

Las limitaciones de esta investigación no permitieron profundizar acerca de que otras variables pudiesen interferir en el comportamiento de los participantes. Por lo tanto, se sugiere para futuras investigaciones considerar otras variables tales como: hábitos de lectura, comprensión lectora, profundidad de vocabulario (acorde al nivel del participante). El presente estudio procura realizar un aporte sobre el uso de la Tira Cómica en la enseñanza de una lengua extranjera, como recurso pedagógico didáctico en el abordaje de la cultura, vocabulario, comprensión lectora, así como también en diversas áreas de estudio. Los hallazgos de esta investigación plantean esta variable como recurso pedagógico didáctico y abrirá paso a futuras investigaciones en esta misma línea.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. (2018). Modismos esenciales en inglés. Panamá, Panamá. Editorial América.
- Aparici, R. García A. (1989). Lectura de Imágenes. Ediciones de la Torre. Madrid.

**Efectividad de las tiras cómicas como estrategia pedagógica para la adquisición de expresiones idiomáticas anglófonas.**

**Chess Briceño & Charlie Juárez**

**Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 55 – 77.**

- Asociación Internacional de Lectura (2000). Making a difference means making it difference: Honoring Children'S rights to excellent reading instruction (Position statement). Newark, DE: Author.
- Baur, E. (1978). La historieta como experiencia didáctica. México: Nueva imagen, Pág. 23. [Documento revisado en línea]. Disponible en: <http://navarrobada.blogspot.com/2008/09/-lahistorieta-como-experiencia-didactica.html>. Consulta: 01/05/2020
- Bloomer, A., Griffiths, P. y Merrison, J. (2018). Introducing Language in Use. London. Routledge.
- Brown, H. (2019). Teaching by Principles: an Interactive approach to language pedagogy. Upper Saddle River, NJ Prentice Hall Regents.
- Cann, R. (2020). Formal Semantics. Cambridge University Press. Cambridge
- Carter, R. y McCarthy, M (2018). Vocabulary and language teaching. Londres, Longman.
- Csabay, N. (2006). Using Comic Strips in Languages Classes. English Teaching Forum, N° 1, 24-26
- Coady y Huck Kim (2018). Second Language Vocabulary Acquisition. Cambridge University Press.
- Coma, J. (1982): Historia de los cómics, Vol. 4. Edit. Toutarín. Barcelona.
- Cuadrado, C.; Díaz, Y.; y Martín, M. (1999). Las imágenes en la clase de E/LE. Madrid. Edelsa.
- De la Peña, A. (2005). Propuesta Metodológicas para Enseñar Expresiones Idiomáticas. Biblioteca. N° 3. [Documento visto en línea].Disponible en: [http EnseNar-Expresiones-IdiomAticas](http://EnseNar-Expresiones-IdiomAticas) [Consulta: 12/07/2012]
- Didi-Huberman, G. (2019). Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto. Barcelona, Paidós
- Drolet, C. (2010). Using comics in the development of EFL Reading and Writing. Sungkyul University.
- Ellis, R. (1985). Understanding Second Language Acquisition. Oxford. University Press.
- Escudero, C (2008). Un nuevo enfoque para la explotación del cómic en E/LE. [Revisado en línea]Disponible en: <http://www.uv.es/foro/foro3/escudero%20Medina.pdf.consulta>. Consulta: 15/05/2020.

**Efectividad de las tiras cómicas como estrategia pedagógica para la adquisición de expresiones idiomáticas anglófonas.**

**Chess Briceño & Charlie Juárez**

**Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 55 – 77.**

- García, C. (2008). La adquisición de vocabulario en la clase de E/LE. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes, recuperado. Marzo 10, 2010 del World Wide Web: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/04700529869314262977857/031369.pdf>
- Gonçalves y Machado, (2005). Cómics: Investigación de conceptos y de términos paleontológicos, y uso como recurso didáctico en la educación primaria, Enseñanza de las Ciencias, Vol. 2,263-274
- Hatch, E., y Brown, C. (2020). Vocabulary, Semantics and Language Education. Melbourne: Heinle and Heinle.
- Hatfield, C.W. (2019). Graphic interventions: Form an argument in contemporary comics. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.
- Hernández, R; Fernández, C. y Baptista. P. (2020). Metodología de la investigación. Mexico: Mc Graw Hill.
- Hernández, A. y Montilla, J. (2009). Efectos de las tiras cómicas en la comprensión lectora de los estudiantes de inglés como lengua extranjera de la carrera de idiomas modernos en la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Trabajo de grado. Universidad de los Andes Trujillo, Venezuela.
- Kamil, M.L., y Hiebert, E.H. (2019). The teaching and learning of vocabulary: Perspectives and persistent issues. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum.
- Llorente, E. (1999). Imágenes en la enseñanza. Departamento de Didáctica en la expresión musical, plástica y corporal.
- Mayer, R. (1999). Research-based principles for the design of instructional messages: the case of multimedia explanation.
- McVicker, C. (2007). Comics strips as a text structure for learning teaching to read. The Reading Teaching, Vol. 61, N° 1, 85-87
- Morales, C. (2010). Uso del comic para la práctica de producción escrita en la enseñanza de una lengua extranjera. Delinquis N° 6, artículo 2
- Nida, E. (1999). Lengua, cultura y traducción, en M.A. Vega y R. Martín Gaitero (eds.) Lengua y Cultura. Estudios en torno a la Traducción. Madrid: Editorial Complutense, 1 -6.
- Puren, C. (1988): Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan-Clé International, Col. DLE.
- Roya, Z. (2010). Using comic strips with Reading Texts: Are We Making a Mistake?, LICEJ Vol. 1, Issue 3, 168-177

**Efectividad de las tiras cómicas como estrategia pedagógica para la adquisición de expresiones idiomáticas anglófonas.**

**Chess Briceño & Charlie Juárez**

**Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 55 – 77.**

- Salinas, P. (2020). Metodología de la Investigación Científica. Universidad de los Andes-Mérida Venezuela.
- Samaniego, E. (2007). El impacto de la lingüística cognitiva en los estudios de traducción en P.A. Fuertes (coord.) Problemas Lingüísticos en la Traducción Especializada. Valladolid: Universidad de Valladolid, 119- 154.
- Sánchez, P. Leal, A. (2010) La influencia del cine en la enseñanza de una lengua extranjera. Cádiz España.
- Scarcella, R. Oxford, R. (1994) Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction, System 22, 2, 231- 243.
- Schaff, A. (1962). Introducción a la semántica. Fondo de cultura económica. México.
- Stevick, E. (1988). Teaching and Learning Languages. Nueva York: Cambridge University Press.
- Suárez, E. (2002). Vocabulary acquisition strategies. Didáctica (lengua y literatura), 14, 233-250. ISSN: 1130-0531
- Wilkins, D.A., (2020). Linguistics in language teaching. London.

## Autor

Lisette Cavallo Bertelet\*

Chile

\* Chilena. Educadora de Párvulos, Licenciada en Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Magíster en Educación, mención Currículum y Evaluación basado en Competencias, Postítulo de mención en Lenguaje y Comunicación para Educación Básica, Postítulo de mención en Trastornos del Lenguaje, Universidad Miguel de Cervantes, Santiago de Chile. Diplomada en Educación de Adultos, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso, Chile. Docente e Investigadora independiente.

Correo electrónico:

[lisscavallo.b@gmail.com](mailto:lisscavallo.b@gmail.com)

## Cómo citar este artículo:

Cavallo, L. (2021). El desafío de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en pandemia

*Revista Estudios en Educación* (REED), 4(6), p.p. 78 – 98.

# EL DESAFÍO DE DESARROLLAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN PANDEMIA.

The challenge of developing the process of teaching and learning literacy in a pandemic

## RESUMEN

El proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura se ha convertido en un desafío para las comunidades educativas que han tenido que adaptarse a una nueva forma de enseñar, aprender y evaluar para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. El objetivo de este artículo es identificar los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en el contexto de pandemia por COVID-19, a través del análisis de investigaciones y perspectivas teóricas sobre esta temática, requiriendo de la revisión bibliográfica de material de estudio de revistas indexadas de Educación y Ciencias Sociales publicadas en la web. Se concluye que es necesario comprender, desde una perspectiva teórico-interpretativa, los factores que actualmente intervienen en el logro de las competencias de lectoescritura reconociendo su implicancia en el proceso educativo con el propósito de desarrollar una alfabetización emergente desde los primeros años de vida de los niños y niñas para potenciar estas habilidades.

**Palabras clave:** Competencias de lectoescritura, teorías, factores, aprendizaje, alfabetización emergente.

## ABSTRACT

The process of learning of reading and writing has become a challenge for educational communities that have had to adapt to a new way of teaching, learning and evaluating to achieve meaningful learning in students. The objective of this article is to identify the factors that intervene in the process of teaching and learning literacy in the context of the pandemic due to COVID-19, through the analysis of research and theoretical perspectives on this topic, requiring a bibliographic review of material study of Educational and Social Science indexed journals published on the web. It is concluded that it is necessary to understand, from a theoretical-interpretative perspective, the factors that currently intervene in the achievement of literacy skills, recognizing their implication in the educational process with the purpose of developing an emerging literacy from the first years of life of children to enhance these skills.

**Key words** Literacy skills, theories, factors, learning, emerging literacy.

## INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene por objetivo identificar los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en el contexto de pandemia por COVID-19 que llega a Chile en marzo de 2020, dificultando el logro de estas competencias en los niños y niñas en la escuela y en sus hogares.

Para el logro del objetivo propuesto, este artículo se sustenta en el análisis de investigaciones y perspectivas teóricas sobre la temática de la lectoescritura en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante una revisión bibliográfica y elección de material de estudio publicado en la web en revistas de Educación y Ciencias Sociales indexadas a Latindex, Scopus, Scielo, Redalyc y Dialnet. Algunos de estos estudios publicados recientemente, orientados al contexto de pandemia por COVID-19 y su impacto en el ámbito educativo.

El COVID-19 declarado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como una enfermedad, ha ocasionado una pandemia a nivel mundial que ha generado preocupación sanitaria y temor en toda la población, siendo los Estados los que han debido tomar la decisión de cerrar fronteras, lugares de trabajo, empresas, centros recreativos, establecimientos educacionales, entre otros (Covarrubias, 2021), para convocar a un confinamiento temporal que dio paso a nuevas formas de comunicarse, relacionarse y aprender en un contexto de pandemia, considerando que el cierre temporal de establecimientos educativos, afectando a cerca de mil 500 millones de estudiantes a nivel mundial (UNESCO, 2020; Ruiz, 2020), lo que ha dejado en evidencia las desigualdades sociales que existen en el territorio nacional en relación a la disponibilidad de equipos tecnológicos para conectarse a clases a distancia, sumado a las dificultades en el acceso a conexión de internet, debido a problemas económicos o de tipo geográficos y falta de conocimientos de algunas familias en el manejo de herramientas digitales y de estrategias de alfabetización para ayudar a sus hijos e hijas con sus clases y tareas desde el hogar, siendo de gran relevancia la labor pedagógica que realiza el profesorado como un pilar fundamental para el desarrollo del proceso de aprendizaje.



## **El desafío de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en pandemia.**

**Lisette Cavallo Bertelet**

**Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 78 – 98.**

Desde el Ministerio de Educación de Chile, se han realizado adecuaciones curriculares en los procesos formativos y evaluativos para todos los niveles educativos del sistema escolar y se han elaborado programas y materiales educativos para la educación a distancia, reconociendo que las y los docentes requieren de una actualización en competencias (TIC) y apoyo en el trabajo que realizan directivos, equipos técnico-pedagógicos y las comunidades educativas para la implementación de tecnología con la utilización de aplicaciones web y el diseño de planificaciones con metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje contextualizadas en este nuevo escenario social.

A pesar de los esfuerzos pedagógicos realizados por las comunidades educativas, muchos niños y niñas, principalmente de escasos recursos y en situación de vulnerabilidad social, ven afectado su proceso de aprendizaje de desarrollo de la lectoescritura, requiriendo no sólo del apoyo de sus docentes, sino que también del apoyo de familiares o de personas cercanas a su entorno para conectarse a clases a distancia, en la medida de lo posible, para comprender los contenidos desarrollados por los educadores y alcanzar los aprendizajes esperados desde el hogar.

En este sentido, la adquisición y dominio de la lectoescritura “...se han constituido en bases conceptuales determinantes en el desarrollo cultural de individuo” (Montealegre y Forero, 2006, p.25) con el respaldo de las teorías del aprendizaje que colaboran en su definición y explicación considerando los factores que intervienen en este proceso y que están sujetos a contextos determinados. En este sentido, es necesario comprender desde una perspectiva teórico-interpretativa, los factores que actualmente intervienen en el logro de las competencias de lectoescritura en los educandos y su implicancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la modalidad no presencial, con el propósito de desarrollar una alfabetización emergente desde primeros años de vida de los estudiantes, a partir del hogar y continuando en la escuela en los niveles educativos iniciales de Educación Parvularia, favoreciendo el desarrollo de todas las capacidades y actitudes de los educandos de manera integral con una actitud positiva de aprendiendo a aprender, siempre teniendo presente las diferencias individuales que cada niño y niña posee (Aguirre, Ruiz y Tenezaca, 2019) y potenciando los aprendizajes de la lectura y la escritura respetando el ritmo de evolución natural de este proceso en cada estudiante.

### **Aproximaciones teóricas al concepto de lectoescritura**

Diversos autores han desarrollado investigaciones para conocer y explicar el proceso de adquisición de la lectoescritura, identificando diversos procesos y factores que intervienen en su evolución desde los primeros años de vida de los seres humanos.

En el desarrollo de la lectoescritura intervienen una serie de procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la metacognición, la capacidad inferencial, y la conciencia, entre otros. En la lectoescritura, la conciencia fonológica del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico, le permite al sujeto operar de manera intencional y reflexionar sobre los principios del lenguaje escrito. (Montealegre y Forero, 2006, p.25).



## **El desafío de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en pandemia.**

**Lisette Cavallo Bertelet**

**Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 78 – 98.**

Considerando esta afirmación, la lectoescritura se define como la capacidad de los sujetos para comunicarse, considerándose un proceso de aprendizaje intelectual que se ve complejizado en la decodificación de signos y símbolos que poseen las palabras (Mendieta, Bermeo y Vera, 2018) para el desarrollo de nuevos conocimientos, los cuales son transmitidos a través de las generaciones a lo largo de los años, pero también se define como el aprender a disfrutar de las palabras contenidas en las historias cuando son leídas por otras personas, interactuando socialmente e intercambiando experiencias con personas cercanas (Mirenda, 1993; Ministerio de Educación y Ciencia, 2017; Mendieta et al., 2018).

Reconociendo la importancia del proceso de desarrollo de la lectoescritura en los niños y niñas en sus primeros años de vida, se entiende que el desarrollo de la lectoescritura es un proceso considerado esencial en la vida social de los seres humanos al facilitar la comunicación, el aprendizaje y la imaginación de quienes disfrutan del proceso de la lectoescritura (Mendieta et al., 2018). No obstante, permite el aprendizaje de otras disciplinas, ampliando el conocimiento que se tiene sobre el mundo y el desarrollo de nuevos saberes de gran relevancia para la sociedad, comprendiendo así, el acto de leer como una interacción entre el texto y el lector, en la cual el lector es un constructor del significado del texto desde su intención de leer y sobre lo que conoce del mundo y el acto de escribir se concibe como la producción de diversos tipos de textos con un uso social mediante la utilización de variados conocimientos, aplicando operaciones mentales complejas (Sánchez De Medina, 2009) y desarrollando habilidades cognitivas superiores como identificar, relacionar, comparar, diferenciar, clasificar, analizar, comprender, sintetizar, entre otras.

En este sentido, la lectura y la escritura son considerados procesos interactivos, que involucran habilidades cognitivas que pueden ser potenciadas desde temprana edad en los niños y niñas, a partir de procesos de alfabetización emergente, los cuales son avalados por investigaciones psicológicas realizadas sobre la secuencia del desarrollo infantil y los factores que influyen en éste, destacando que entre las habilidades lingüísticas que niños y niñas deben desarrollar previamente para iniciar su aprendizaje en Educación Básica son la motricidad fina y gruesa, aptitud perceptiva de formas y colores, la discriminación de sonidos, la pronunciación, la comprensión verbal, el manejo de vocabulario básico y la comprensión de narraciones (Ruggerio y Guevara, 2015). Habilidades que facilitan el proceso de desarrollo de la lectoescritura en los educandos si se intencionan pedagógicamente desde experiencias de aprendizaje significativas en Educación Parvularia.

Investigaciones desde las neurociencias desarrollan fundamentos teóricos para la comprensión del proceso de aprendizaje de la lectura, identificando que las experiencias de aprendizaje son fundamentales en su desarrollo al facilitar la relación de las palabras impresas en el texto con los sonidos de las palabras y con su significado (Caballeros, Sazo y Gálvez, 2014), lo que implica que en el proceso de desarrollo de la lectoescritura niños y niñas deban mantener un rol activo que reconozca su singularidad e intereses personales y les permita de manera reflexiva, crítica, significativa y constructiva el desarrollo de nuevos conocimientos para ampliar su visión del mundo con la guía de docentes que se transformen en mediadores entre los educandos y el conocimiento (Sánchez De Medina, 2009), desde el inicio, desarrollo y finalización de las experiencias de enseñanza y aprendizaje, facilitando estrategias

educativas que potencien la curiosidad, la interacción con otras personas, la opinión y la reflexión, promoviendo su uso social en diversos contextos específicos, lo que se conoce como literacidad (Torres, 2016), comenzando con el proceso de iniciación de la lectoescritura en la escuela y en el hogar, motivando a niños y niñas para que desarrollen actitudes positivas en el logro de estos aprendizajes.

## **Teorías del aprendizaje en el proceso de desarrollo de la lectoescritura**

Durante el paso del tiempo, diversos autores han planteado teorías para comprender el desarrollo de la lectoescritura, las cuales han dado origen a métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje para lograr en los niños y niñas aprendizajes significativos.

Una de estas teorías es la teoría psicolingüística (como se citó en Suarez, Jiménez, Rodríguez, O'Shanahan y Guzmán, 2013), la cual destaca el desarrollo de la capacidad de los niños y niñas para comprender lo que leen cuando reconocen y acceden al significado de las palabras escritas y utilizan operaciones mentales para interpretar el texto escrito. Sin embargo, otros postulados señalan que la intervención pedagógica del docente es fundamental para lograr la habilidad de leer en los estudiantes, existiendo una mediación desde la oralidad para reconocer las palabras escritas y lograr convertir la ortografía en sonidos (Suarez et al., 2013).

En este sentido, otra teoría relacionada al desarrollo de la conciencia fonológica, también destaca la intervención pedagógica del docente para que niños y niñas accedan al significado de lo que leen. Según Cotheart, (1978; Suarez et al., 2013) la conciencia fonológica debe desarrollarse con plenitud para la adquisición de la competencia lectora, logrando en un lector competente la capacidad para leer palabras conocidas sin la necesidad de la operación fonológica.

En tanto, la teoría conductista (como se citó en Suarez et al, 2013) basa su postulado en que el aprendizaje de una conducta se logra a través de las experiencias de los sujetos, influenciada por el entorno. Por lo tanto, esta teoría también reconoce la intervención del medio como aspecto importante para el desarrollo de la lectura, en el uso de recursos materiales, métodos de enseñanza y aprendizaje e incluso la mediación del docente y familiares o tutores para el logro de este aprendizaje en los educandos.

Mientras que, la teoría de la psicología social (Mead, 1990; Suarez et al., 2013) destaca la interacción social en el desarrollo del pensamiento, demostrando que las expectativas que el entorno tiene hacia los niños y niñas para lograr la competencia lectora, influyen en sus capacidades psicológicas para aprender. Lo que significa que todas las personas que forman parte de la vida del niño o la niña en este proceso, inciden directamente en el desarrollo de esta competencia.

Otro autor, que también plantea la importancia de la interacción social es Vygotsky (1979; Suarez et al., 2013), señala que “las funciones mentales superiores” como la atención, el desarrollo del lenguaje, del aprendizaje, la memoria, el pensamiento, el razonamiento, la conciencia y las emociones surgen a partir de la vida social de los sujetos y desde sus relaciones con otras personas, a partir de “la zona de desarrollo próximo” en la competencia

## **El desafío de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en pandemia.**

**Lisette Cavallo Bertelet**

**Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 78 – 98.**

lectora, partiendo desde “sus interacciones nuevas” (p.175) con personas mayores o con más experiencia en el aprendizaje de la lectura.

Otra teoría relacionada con la participación de otras personas como parte del aprendizaje de la lectura, es la del autor Florez Ochoa (1994; Suarez et al., 2013), desde un paradigma constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje considera la acción pedagógica del docente como relevante y fundamental, definiéndola en cuatro acciones (p.175):

- Parte de la idea y esquemas previos del alumno.
- Prevé el cambio conceptual y su repercusión en la estructura mental, a partir de la construcción del nuevo concepto por parte de los alumnos.
- Confronta las ideas y preconceptos afines al concepto que enseña.
- Aplica el nuevo concepto a situaciones concretas y lo relaciona con aquellos previos a fin de ampliar su transferencia.

Otros autores como Piaget y Ausubel (como se citó en Torres, 2016), señalan la intervención de factores de origen internos y externos en la construcción de nuevos conocimientos, como la madurez, la relación entre lenguaje y pensamiento y el desarrollo de la inteligencia de los niños y niñas, a través de la estimulación del medio y también que el desarrollo del aprendizaje significativo se concibe al relacionar nuevos conocimientos con aquellos saberes que los sujetos ya poseen para desarrollar nuevos aprendizajes. Factores que resultarían claves para favorecer o dificultar el logro de las habilidades de lectura y escritura.

En tanto, las teorías innatistas (Doman, 1970; Suarez et al., 2013), enfatizan en que los niños y niñas desde que nacen, están predispuestos precozmente para desarrollar habilidades que a futuro les permitan lograr las competencias básicas de lectoescritura. Desde otra perspectiva, Cohen (1983; Suarez et al, 2013) señala que los educandos desde sus primeros años de vida poseen la madurez necesaria para comprender el lenguaje escrito, reconociendo que es necesario la mediación y facilitación de recursos didácticos para potenciar el desarrollo temprano de la habilidad, como, por ejemplo, la incorporación del juego en el aprendizaje y la iniciación al mundo letrado, la motivación para aprender y la formación, los métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje implementadas por el docente, destacando la importancia que tienen las personas cercanas a los educandos y el entorno en el desarrollo de las habilidades para el aprendizaje de la lectoescritura.

Otros aportes teóricos desde un paradigma constructivista (Ferreiro y Teberosky, 1979; Gómez et al., 1997; Torres, 2016), destacan que la lengua escrita se va construyendo en un proceso histórico, social y cultural que requiere de la experiencia para desarrollarse y de las oportunidades que el medio ofrece para construir ideas y establecer hipótesis sobre aquello que se lee y se escribe para apropiarse de este proceso (Torres, 2016), lo cual requiere que en el proceso de iniciación a la lectura y la escritura desde Educación Parvularia se considere a niños y niñas como aprendices activos en la exploración, en la formulación de preguntas y

## **El desafío de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en pandemia.**

Lisette Cavallo Bertelet

Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 78 – 98.

en la comprobación de hipótesis para comprender el lenguaje escrito que está a su alrededor y establecer comunicación con el mundo (Chávez, 2001; Colorado y Guerrero, 2017).

Por consiguiente, se hace necesario desarrollar experiencias de aprendizaje que potencien y estimulen desde los primeros años de vida el proceso de iniciación a la lectoescritura, considerando los factores que intervienen en su desarrollo en un contexto determinado.

### **Factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en pandemia**

Existen diversos factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, a los cuales nuevos factores se han sumado debido al contexto de pandemia por COVID-19, dificultando el desarrollo de aprendizajes significativos en los niños y niñas desde Educación Parvularia hacia su ingreso a Educación Básica.

A continuación, se describe cada uno de los factores que intervienen en el desarrollo de competencias básicas de lectoescritura en los niños y niñas en pandemia:

#### **▪ La situación socioeconómica de las familias**

La pandemia por Coronavirus ha provocado una crisis económica que ha dejado a millones de personas en el mundo sin sus puestos de trabajo, acrecentando las desigualdades sociales a nivel mundial. Diversos planteamientos teóricos sobre el desarrollo de la lectoescritura relacionan el nivel lector de los niños y niñas con su nivel socioeconómico (Martínez y Córdoba, 2016; Pascual, Madrid y Estrada, 2018). Factor que se considera influyente, pero que no es determinante, puesto que las experiencias educativas vividas por los educandos al interior de los hogares y en su entorno cercano (Cuttance y Thompson, 2008; Martínez y Córdoba, 2016; Pascual et al, 2018) son consideradas relevantes en el desarrollo de la lectoescritura. Por lo tanto, es primordial que las familias de los estudiantes cuenten con conocimientos y estrategias para facilitar el desarrollo de competencias básicas de lectoescritura, como una manera de colaborar activamente en el desarrollo de estas habilidades y dar continuidad al trabajo pedagógico realizado en las aulas en el hogar.

#### **▪ Cambio en la modalidad en que se desarrollan las clases**

La pandemia trajo consigo un cambio que transformó la modalidad para desarrollar el aprendizaje en los estudiantes al cambiar de la asistencia a clases presenciales a la asistencia a clases a distancia desde el hogar. Esta situación ha provocado desigualdades sociales y dificultades para las comunidades educativas, en torno a las posibilidades para acceder al aprendizaje en una modalidad virtual. Los docentes han tenido que adaptarse al uso de nuevas herramientas tecnológicas actualizando sus conocimientos y adecuando la implementación de estrategias metodológicas y recursos didácticos al desarrollo de sus clases desde una visión inclusiva, a través de plataformas (TIC) elaboradas con fines educativos. Esto ha causado que muchos docentes se vean enfrentados a un nuevo escenario pedagógico

## **El desafío de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en pandemia.**

**Lisette Cavallo Bertelet**

**Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 78 – 98.**

evolucionando en el desarrollo del proceso de enseñanza, abordando las posibilidades que facilita la tecnología para desarrollar aprendizajes, considerando nuevas opciones que dinamizan el espacio y el tiempo desde una modalidad virtual (Ferrada, González, Ibarra, Ried, Vergara y Castillo, 2021).

Mientras que, las familias han tenido que enfrentar la falta de disposición de equipos tecnológicos en los hogares para que los niños y niñas puedan conectarse a clases a distancia, sumado a la conexión a internet, la cual no es la óptima en todas las localidades, debido a la ubicación geográfica del lugar donde viven los estudiantes, lo que ha ocasionado que el tiempo que puedan dedicar a cada clase en modalidad virtual, pueda ser limitado o simplemente no puedan conectarse a las clases, lo que ha afectado el proceso de aprendizaje de niños y niñas, el rol del profesorado y la adecuación de contenidos y evaluaciones (Aguilar, 2021, p.216).

De acuerdo a lo expuesto, no existe la certeza de si el desarrollo de aprendizajes significativos se logra exitosamente en los estudiantes, debido a que no todos cuentan con las mismas condiciones para acceder a clases a distancia. Situación que genera varios obstáculos para el logro del proceso de aprendizaje de la lectoescritura desde el hogar, haciéndose necesario el apoyo de personas de mayor experiencia o con mayores conocimientos para guiar, motivar e intencionar este proceso.

### **▪ El tipo de establecimiento educacional**

Dada la pandemia por COVID-19 y las exigencias al sistema educativo por el logro de aprendizajes esperados en los estudiantes, han surgido diversos cuestionamientos que señalan que el tipo de establecimiento educacional, ya sea público o privado hace la diferencia en el desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes.

Aportes teóricos sobre esta temática (Dronkers y Robert, 2008; Pascual et al, 2018) afirman que no hay diferencias en relación a la tipología del establecimiento educacional. Por lo tanto, la innovación que se desarrolle en la práctica pedagógica resulta fundamental para abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, ya que permite valorar las fortalezas y debilidades de los procesos formativos y evaluativos, implementando estrategias metodológicas lúdicas que motiven e incentiven la participación, la socialización y la colaboración entre docentes y estudiantes e incorpore a las familias y a personas cercanas del entorno familiar de los niños y niñas y a la comunidad educativa a ser parte de estas experiencias significativas para lograr el desarrollo de competencias básicas de lectoescritura. Pero, ¿Será posible lograrlo en tiempos de pandemia? Siempre el profesorado, las familias y la comunidad en unidad pueden hacer algo para contribuir a lograr un propósito.

### ▪ **La madurez de los niños y niñas**

Autores como Piaget (como se citó en Torres, 2016), señalan que la madurez en los niños y niñas es de vital importancia, debido a que el aprendizaje de la lectura y la escritura depende de cada sujeto evolucionando de manera natural y mejorando su calidad de acuerdo a la edad, por lo que no es esperable que todos los estudiantes desarrollen competencias básicas de lectoescritura a la misma edad, en el mismo curso o al mismo tiempo que sus pares, ya que, estas habilidades están sujetas al ritmo biológico de los niños y niñas para el desarrollo del aprendizaje de la lectoescritura (Suarez et al., 2013).

Por lo tanto, pensar que este proceso se desarrolla la misma manera en todos los estudiantes, es cometer una equivocación, por lo que se sugiere no adelantarlo o forzarlo porque genera un perjuicio al intelecto de los niños y niñas, alterando el equilibrio del proceso evolutivo natural de la lectoescritura (Torres, 2016), por lo que comprenderlo desde un enfoque inclusivo es la mejor forma de abordarlo, considerando las características individuales de cada niño y niña, sus necesidades e intereses de aprendizaje realizando estrategias didácticas que incentiven la motivación.

### **La facilitación del aprendizaje mediante métodos y estrategias de enseñanza implementadas para el desarrollo de la lectoescritura**

Actualmente, saber cuál es el o los métodos de enseñanza más adecuados para desarrollar habilidades lectoescritura ha sido un tema de discusión entre los docentes, debido a que la diversidad metodológica de las investigaciones que se han realizado sobre el tema, no permite realizar comparaciones entre los métodos de enseñanza (Förster, Hudson, Rojas, Ramaciotti, Riesco y Valenzuela, 2013). Hoy las y los docentes implementan diferentes métodos para la enseñanza de la lectura como el método alfabético, fonético, silábico, analítico, global, entre otros y estrategias para el desarrollo de las habilidades de lectoescritura, complementándose entre sí, para lograr los aprendizajes esperados en los estudiantes. Además de considerar las aptitudes de los niños y niñas, los recursos didácticos utilizados, la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otros factores (Förster, et al., 2013).

En este sentido, el proceso de desarrollo de la lectoescritura se concibe como uno de los aprendizajes más relevantes en los primeros años de la vida de los niños y las niñas, siendo indispensable que el profesorado cuente con competencias pedagógicas y actualización permanente de sus saberes que les permitan implementar estrategias didácticas que potencien el proceso de enseñanza de la lectoescritura y el logro de habilidades y destrezas en los educandos (Mendieta, Bermeo y Vera, 2018).

Sin duda, las competencias de las y los docentes son fundamentales para el logro de aprendizajes significativos en los niños y niñas, pero ¿Qué sucede cuando se presentan dificultades como el acceso al uso de tecnología para las clases a distancia y también se presentan dificultades de aprendizaje en los educandos para lograr el desarrollo de las habilidades de lectoescritura?



## **El desafío de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en pandemia.**

**Lisette Cavallo Bertelet**

**Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 78 – 98.**

Se considera fundamental que los niños y niñas que ingresan a primer año de Educación Básica logren con éxito la meta del desarrollo del aprendizaje de la lectura y la escritura, “...sin embargo, no todos logran alcanzarla dado las diferencias entre sus necesidades y sus potencialidades” (Puñales, Fundora y Torres, 2017, p.126), lo cual debe ser visualizado por el profesorado al momento de planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje (López, Ramos y Mancilla, 2009).

Por lo que es imprescindible abordar la enseñanza de la lectoescritura desde un enfoque centrado en el aprendizaje y en los conocimientos previos de los educandos, personalizando la enseñanza con métodos y estrategias que sean dinámicas, generen la participación y la colaboración entre los estudiantes y se contextualice el desarrollo del aprendizaje en la realidad educativa, social y cultural de los niños y niñas. Por lo tanto, sea cual sea la metodología y las estrategias de aprendizaje implementadas para desarrollar las competencias básicas de lectoescritura en los niños y niñas, lo más importante es reconocer la singularidad de los educandos en este proceso de aprendizaje, definido como un principio pedagógico en las Bases Curriculares de Educación Parvularia:

“Cada niña y niño, independientemente de la etapa de vida y nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje” (Ministerio de Educación de Chile, 2018a, p.31).

Además, de considerar el contexto educativo en que se desarrollan los aprendizajes y cómo éste afecta a los estudiantes en el proceso de desarrollo de la lectoescritura.

### **El apoyo a las Necesidades Educativas Especiales de niños y niñas**

Con la pandemia por COVID-19, niños y niñas con necesidades educativas especiales en el aprendizaje de la lectoescritura han visto dificultados sus procesos de aprendizaje con la implementación de clases virtuales, contando con el apoyo de sus docentes desde la distancia y con el apoyo de las familias desde el hogar, pero complejizándose su acceso a éstas, debido a las desigualdades sociales existentes.

La educación en ambientes presenciales permite observar en forma directa y desde la cercanía entre docente y estudiante “los trastornos que perturban el aprendizaje y detectar las posibles causas motoras, mentales, madurativas emocionales, socioculturales” (Navarro, 2008; Aguilar, 2021, p.215.) que afectan los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, lo que hace necesario que las comunidades educativas avancen hacia contextos educativos inclusivos, desafiantes y que brinden oportunidades a todos los niños y niñas para aprender, participar, sentirse valorados y respetados, satisfaciendo sus necesidades (Ministerio de Educación de Chile, 2011b), a través de adecuaciones curriculares que permitan dar respuesta a estas necesidades educativas, favoreciendo el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de manera idealmente presencial y personalizada permitiendo en los educandos “...promover las zonas de desarrollo próximo como punto de partida de nuevos aprendizajes cada vez más



## **El desafío de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en pandemia.**

**Lisette Cavallo Bertelet**

**Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 78 – 98.**

complejos” (López, Ramos y Mancilla, 2009, p.12), brindando oportunidades para aprender significativamente desde la experiencia, en la interacción con otros (pares, docentes, familia, comunidad).

Lo que no quiere decir, que en una modalidad virtual no sea posible desarrollar habilidades de lectoescritura en los educandos. Lo importante es reconocer las características individuales de cada niño y niña para lograr que los aprendizajes a desarrollar sean significativos para todos los estudiantes.

### **La retroalimentación en el logro de los aprendizajes de lectoescritura**

El contexto de pandemia por COVID-19 ha dificultado el proceso de enseñanza y aprendizaje de niños y niñas y los procesos evaluativos, ocasionando que la tarea del profesorado se vuelva aún más desafiante de lo que ha sido durante en todo este tiempo, recurriendo a innovar, tanto en la forma de enseñar como en la forma de evaluar y diseñar los instrumentos de evaluación. Si bien, la evaluación tiene como propósito obtener información sobre el nivel de logro de los aprendizajes en los estudiantes para tomar decisiones que permitan mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje; este procedimiento debe enfocarse en el proceso formativo de la evaluación y en la retroalimentación para el logro significativo de los aprendizajes en los educandos.

La retroalimentación se define como la información comunicada a los estudiantes para modificar su conducta o su pensamiento para el logro de una mejora de su proceso y resultado de aprendizaje; además de contribuir a los docentes en la obtención de información del alumnado para mejorar el proceso de enseñanza (Shute, 2008; Canabal y Magalef, 2017), considerándose una estrategia para el aprendizaje (San Andrés, Macías y Mieles, 2021) que facilita la labor evaluativa al desarrollarse de manera personalizada, a través del conocimiento que se obtiene de los logros alcanzados por cada estudiante en una tarea realizada.

En este sentido, existen diversas formas en que el profesorado puede retroalimentar a los estudiantes, dependiendo del proceso de aprendizaje desarrollado en el aula (Hattie y Timperley; Canabal y Magalef, 2017):

-centrada en las tareas para informar a los educandos sobre sus logros, sus aciertos y sus errores.

-centrada en el proceso de las tareas, obteniendo información valiosa sobre el grado de comprensión desarrollada por el alumnado, sobre los procesos cognitivos involucrados en la tarea y las estrategias metodológicas utilizadas.

-centrada en la autorregulación para el desarrollo de la autonomía de los niños y niñas, en la capacidad de autocontrol y la capacidad para lograr un aprendizaje autodirigido.

## El desafío de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en pandemia.

Lisette Cavallo Bertelet

Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 78 – 98.

-centrada en la propia persona, destacando el esfuerzo y el compromiso con el desarrollo del propio proceso de aprendizaje de cada educando.

Pero, ¿Qué sucede con el proceso de retroalimentación del aprendizaje del profesorado hacia el alumnado en un contexto de pandemia, si no todos los estudiantes tienen las mismas posibilidades de contar con equipamiento tecnológico, acceso a conexión de internet y con la misma calidad de apoyo educativo desde el hogar para desarrollar las tareas escolares?

En el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, el cual se ha visto dificultado por la pandemia por la falta de clases presenciales, resulta fundamental que el profesorado pueda retroalimentar cada progreso de los aprendizajes que logran los niños y niñas desde el hogar, obteniendo información a través del contacto que establecen con las familias de los estudiantes para saber cuáles son las habilidades logradas, en proceso de lograr y las aún no logradas para apoyar a los educandos positivamente en el desarrollo de estas habilidades, a través de la motivación y la educación socioemocional, adecuando el proceso de enseñanza con la implementación de los métodos más adecuados para cada estudiante, según sus características individuales, sus ritmos de aprendizaje y sus logros, incorporando a las familias a colaborar activamente de este proceso educativo-evaluativo desde sus hogares.

### ▪ **La socialización**

La forma de socializar en tiempos de pandemia ha cambiado, escasamente se socializa de manera presencial en el ámbito educativo. Hoy, el aprendizaje se está desarrollando a través de plataformas virtuales que exigen a los estudiantes y a sus familias contar con herramientas tecnológicas y competencias (TIC) para participar de clases a distancia. “La realidad virtual introdujo nuevas formas de comprender el proceso educativo...” (Aguilar, 2021, p. 214), generando inseguridad en las comunidades educativas afectando a millones de personas en todo el mundo, quienes, en confinamiento por periodos extensos de tiempo, han teniendo que seguir adelante con sus vidas adaptándose a la adversidad del medio. Hecho que también ha afectado el proceso de socialización directa en el aula entre docente-educando y entre pares, además de la autoestima y la motivación de niños y niñas que han tenido que continuar con su proceso de aprendizaje escolar conectados a internet desde sus hogares con la incertidumbre de saber si lograrán aprendizajes significativos durante la pandemia.

Por lo tanto, la socialización debe ser considerada como un proceso insustituible que facilita, no sólo el desarrollo del lenguaje desde temprana edad, sino que también, el desarrollo de aprendizajes significativos en la vida de niños y niñas, jóvenes y adultos que en ambientes físicos como el hogar, el jardín infantil o la escuela interactúan presencialmente con personas que se transforman en agentes educativos mediadores de procesos de aprendizaje como la lectoescritura. De igual modo, la participación de experiencias educativas presenciales invita a los educandos a aprender junto a pares, docentes, familiares y a la comunidad, compartiendo en la diversidad, dialogando para la exposición e intercambio de ideas, colaborando en tareas o proyectos escolares comunes, desarrollando confianza en sí mismos,

## El desafío de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en pandemia.

Lisette Cavallo Bertelet

Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 78 – 98.

expresando sus emociones, creando lazos afectivos y fortaleciendo la formación valórica en un contexto socio-educativo en el que muchas personas forman parte.

### ▪ El desarrollo del aprendizaje socioemocional

El desarrollo del aprendizaje socioemocional en tiempos de pandemia, constituye un apoyo fundamental para niños y niñas en sus hogares con clases a distancia, puesto que deben enfrentar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, no excepto de dificultades, experimentando cuadros de estrés, frustración e incluso desmotivación hacia el logro de los aprendizajes. En este sentido, es importante que el profesorado considere la emocionalidad y la motivación de los estudiantes en el proceso de planificación educativa para el desarrollo de la lectura y la escritura (Izquierdo, Melero y Villalón, 2020), abordando este tema de manera pedagógica con experiencias que permiten a los educandos expresar sus emociones y sentimientos desde el aprendizaje socioemocional, realizando un trabajo en conjunto con todos quienes que forman parte de la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva, la motivación en el desarrollo de habilidades como la lectura y la escritura (como se citó en Izquierdo, et al., 2020) tiene un carácter multidimensional, influyendo en ella procesos psicológicos como las creencias que involucran el autoconcepto y la expectativa y las predisposiciones que se componen de actitudes y del interés, lo cual se refleja en la actitud de los niños y niñas frente a las experiencias de aprendizaje propuestas para el logro de las competencias básicas de lectoescritura.

Una propuesta sobre el desarrollo del aprendizaje socioemocional realizada por la Unidad de Formación Integral y Convivencia Escolar (Ministerio de Educación de Chile, 2020c), explica sus implicancias concibiéndolo como:

...el proceso mediante el cual los niños y adultos adquieren y desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten lograr el autoconocimiento, comprender y autorregular las emociones y su expresión, motivarse para establecer y alcanzar objetivos positivos, empatizar con los demás, construir y mantener relaciones positivas, tomar responsablemente sus decisiones y manejar de manera efectiva situación desafiantes. (p.4).

Esta visión sobre el aprendizaje socioemocional, expone que no sólo debe ser desarrollado por los educandos, sino que también por sus familias y personas cercanas al entorno de los niños y niñas, directivos, docentes, asistentes de la educación y al interior de las comunidades educativas, desarrollando estrategias que inviten a los estudiantes a conocerse a sí mismos, valorando sus fortalezas y debilidades en el desarrollo de competencias básicas, autorregulando sus emociones en cada proceso de aprendizaje, incluyendo a las familias para lograr que el desarrollo de las habilidades de lectoescritura no generen en ellos frustración y desmotivación, a causa de una falta de comprensión en el desarrollo de nuevos conocimientos o de la falta de herramientas digitales para el logro de aprendizajes significativos en los niños y niñas desde sus hogares.

### ■ **El apoyo de la familia y personas cercanas al núcleo familiar**

Las familias y personas cercanas al núcleo familiar son fundamentales en el desarrollo educativo y socio-emocional de los niños y niñas en la actitud que adoptan frente al logro de los aprendizajes lectoescritura (como se citó en Cuadro y Berná, 2015), sobre todo considerando el contexto de pandemia, así como variables motivacionales y afectivas que intervienen en el proceso cognitivo. Resulta necesario un ambiente familiar que facilite una alfabetización apropiada (Beltrán y Téllez, 2002; Cuadro y Berná, 2015) y que favorezca el desarrollo de habilidades en los educandos potenciando sus habilidades verbales, enriqueciendo su vocabulario e incentivando su interés por la lectura (Alegría y Corderó, 2000; Cuadro y Berná, 2015).

Cuando este apoyo no puede ser brindado de manera satisfactoria, debido a que los padres o familiares cercanos a los estudiantes no han completado sus estudios de Educación Básica o no cuentan con alfabetización previa o permanecen ausentes durante el proceso de aprendizaje debido a motivos laborales, ocasiona un impedimento para este proceso de desarrollo de la lectoescritura fluya de manera intencionada, siendo imprescindible para el logro de aprendizajes significativos que las familias y el entorno cercano a los niños y niñas cuente con conocimientos básicos sobre este proceso y les permita apoyarlos desde el hogar.

### ■ **Entornos estimulantes y motivación**

Es relevante que los estudiantes tengan la oportunidad de mantener contacto con recursos culturales que favorezcan experiencias de aprendizaje en torno al desarrollo de competencias básicas de lectoescritura, transformando los espacios educativos para crear ambientes letrados, con el fin de “...suplir las carencias de los niños y niñas cuyos hogares no ofrecen modelos de utilización del lenguaje escrito, una condición indispensable es favorecer su inmersión en un ambiente letrado” (Condemarín, 1989; 1991; Medina, 2006, p.47), considerando el contexto de pandemia y la modalidad de clases no presenciales.

Por consiguiente, es necesario que en el espacio educativo de los educandos se genere una dinámica cultural (Devanne, Mauguin y Mesnil, 2001; Medina, 2006), ya no sólo al interior de las aulas educativas de las escuelas, sino que también en el hogar de los niños y niñas, invitándolos a vivir la experiencia de aprender a leer y escribir junto a personas cercanas y significativas para ellos, accediendo en casa a diversos tipos de textos como libros, diarios, revistas, cartas, folletos, afiches, recetas, mapas, calendarios (Boussion, Schöttke y Tauveron, 1998; Medina, 2006), entre otros, facilitando que este material cultural esté a disposición diariamente para el desarrollo de nuevos saberes, logrando motivar a los estudiantes constantemente con la intención de incentivarlos a acceder de forma dinámica y creativa (Aguirre, et al., 2019) al mundo letrado y a disfrutarlo a partir de sus intereses personales.

## **Hacia la potenciación de una alfabetización emergente para el logro de aprendizajes significativos en el proceso de lectoescritura desde Educación Parvularia.**

Comprendiendo el proceso de desarrollo de la lectoescritura desde un enfoque social (Bourdieu y Chartier, 1996; Colorado y Guerrero, 2017) y como prácticas culturales, actos de construcción y producción de significados y como actos que permiten movilizar la inteligencia de niños y niñas (Medina, 2006), es relevante potenciar el desarrollo del proceso de lectoescritura en los niños y niñas, a partir de la alfabetización emergente desde temprana edad “entendiendo la dimensión de prácticas sociales que involucran, se puede avanzar hacia la formación de estas, siempre anclándolas al contexto del individuo” (Colorado y Guerrero, 2017) y todo aquello que le rodea o es parte de su vida, es decir, su familia, su entorno, sus intereses personales, preferencias y su forma de percibir la realidad, reinterpretándolas con sus experiencias iniciales en el aprendizaje de la lectoescritura con diversas metodologías de enseñanza (Pérez, Pérez y Olmedo, 2000), desde el desarrollo de un proceso de alfabetización emergente, considerando el contexto actual y con miras hacia el futuro, en que en el hogar como en las aulas se genere un clima propicio para el aprendizaje que potencie las competencias básicas de lectoescritura.

En este sentido se define el concepto de alfabetización emergente como “un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes –precursores de la lectura y escritura– que provienen del desarrollo infantil” (como se citó en Merino, Mathiesen, Domínguez, Rodríguez y Soto, 2018, p.36) que requieren de la implementación de estrategias de iniciación a la lectura como la interrogación de textos, lecturas compartidas, lecturas diarias, narración de cuentos, entre otras y de recursos didácticos de interés para los niños y niñas que faciliten el contacto directo, principalmente con libros de cuentos que permitan el desarrollo del área emocional (Córdova, Fernández, Jaya y Rivadeneira, 2021), entre otros textos, que formen parte de experiencias de aprendizaje que permitan en el profesorado desarrollar “...estrategias innovadoras y lúdicas que potencien el desarrollo cognitivo a través de actividades que generen en los niños goce, disfrute y placer por su participación espontánea” (Cevallos, Córdova, Fernández y Muñoz, 2021, p.546) y otras áreas como la sensorial y motriz, incorporando disciplinas como la música y el arte desde la interacción social.

Prácticas que no sólo se pueden realizar en la escuela, también se pueden realizar en casa capacitando previamente a las familias de los educandos sobre alfabetización emergente para enfrentar contextos socio-educativos como el de pandemia por COVID-19, preparándolas para potenciar habilidades de lectura y escritura en los niños y niñas, facilitando la iniciación a este proceso desde el hogar, considerando que “El aprendizaje de la lectura significa la entrada a la cultura escrita, es decir, acceder a un conocimiento que permita a niños y niñas desarrollar el pensamiento desde la más temprana edad” (Ministerio de Educación de Chile, 2010d, p.7) y habilidades como el lenguaje oral, el conocimiento de lo impreso, la conciencia fonológica, el conocimiento del alfabeto y la escritura de letras, las cuales son consideradas como factores predictores del éxito en la educación escolar (Whitehurst y Lonigan, 1998; Merino et al., 2018), las cuales se desarrollan previamente en Educación Parvularia para

## **El desafío de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en pandemia.**

**Lisette Cavallo Bertelet**

**Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 78 – 98.**

favorecer exitosamente el proceso de alfabetización en Educación Básica en un ambiente propicio para el aprendizaje que desarrolle actitudes positivas en torno a la lectura, como la escucha atenta o el dialogar con pares y adultos significativos, manteniendo una actitud respetuosa por la opinión de los demás y disfrutando de estas experiencias de aprendizaje desde sus propias vivencias personales y familiares.

Reconociendo estos aportes teóricos sobre la importancia de desarrollar una alfabetización emergente desde los primeros años de vida, Martín del Campo (2011) afirma que es necesario orientar la enseñanza de la lectoescritura en los niños y niñas hacia las funciones sociales que éstas representan en contextos reales que les permitan usar la lengua escrita, facilitando el contacto directo con la realidad social, a través de experiencias de aprendizaje significativas y recursos didácticos que consideren los intereses personales y las necesidades de aprendizaje de todos los niños y niñas.

Por lo tanto, las y los docentes deben desarrollar una enseñanza que considere el contexto social y cultural en que están insertos los educandos para la implementación de metodologías y estrategias de aprendizaje diversificadas para el desarrollo del aprendizaje significativo, considerando las características propias de cada grupo de niños y niñas y que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera (Puñales, Fundora y Torres, 2017), facilitando la creación de ambientes lúdicos que estimulen y motiven a todos los estudiantes desde pequeños a aprender e iniciarse en el mundo letrado, desde la expresión de sus conocimientos previos, sus gustos, preferencias y emociones desde el hogar y continuando en la escuela con el apoyo de docentes y adultos significativos para los educandos.

## **CONCLUSIONES**

La pandemia por COVID-19 cambió los medios y la forma de relacionarse. Pensar que se puede lograr un proceso de aprendizaje exitoso en el desarrollo de competencias básicas de lectoescritura en los educandos, es todo un desafío para el profesorado, quienes han tenido que desarrollar nuevas habilidades tecnológicas y actualizar su forma de impartir docencia adaptando sus metodologías didácticas a clases a distancia. Sin embargo, las familias han tenido que asumir un rol muy importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos, apoyándolos desde el hogar con carencia de recursos tecnológicos, formación, tiempo y disposición para desarrollar esta tarea (Ruiz, 2020).

No obstante, la escasa socialización presencial existente y la desigualdad social que ha ocasionado la pandemia ha evidenciado que no todos los estudiantes pueden disponer de equipos tecnológicos, acceder a una adecuada conexión a internet y desarrollar aprendizajes significativos, lo que hace necesario considerar en el escenario educativo aquellos factores que actualmente intervienen en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura. Entre estos factores se consideran la situación socioeconómica de las familias de los educandos, el tipo de establecimiento educacional al que asisten los estudiantes, los cuales son influyentes, pero



## **El desafío de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en pandemia.**

**Lisette Cavallo Bertelet**

**Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 78 – 98.**

no determinantes en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, debido a que existen otros factores como el cambio en la modalidad en que se desarrollan las clases, la facilitación del aprendizaje mediante métodos y estrategias de enseñanza implementadas para el desarrollo de la lectoescritura, el apoyo a las necesidades educativas especiales de los niños y niñas, el apoyo de las familias y personas cercanas al núcleo familiar, los entornos estimulantes, la motivación y la retroalimentación de los aprendizajes pueden ser determinantes para facilitar el logro de aprendizajes significativos. Además de otros factores como la madurez de los educandos, el desarrollo del aprendizaje socioemocional y la socialización.

En este sentido, la labor pedagógica de los docentes es muy relevante para el logro de las competencias básicas de lectoescritura en los niños y niñas, puesto que, más que una guía su rol es principalmente de mediadores en este complejo proceso de aprendizaje para “...mostrar lo que se puede hacer con el lenguaje escrito (...) la tarea del maestro es ayudar a que los chicos se vean a sí mismo como lectores y escritores” (Smith, 1996; Pérez, Pérez y Olmedo, 2000, p.1). Planteamiento que permite definir el aprendizaje de la lectura y la escritura como competencias básicas.

Según Moya (2008) el concepto de competencia puede definirse desde dos visiones: un punto de vista externo que relaciona las competencias a las habilidades para la superación de las demandas personales y sociales, el desarrollo de actividades o tareas y desde un punto de vista interno que se refiere a que cada competencia contiene una combinación de conocimientos y habilidades de tipo prácticas y cognitivas, incluyendo la motivación, los valores, las actitudes, las emociones y de aquellos competentes de conducción social que consiguen realizar una determinada acción. Lo que involucra no sólo los conocimientos, las capacidades, las habilidades y la dimensión socioemocional de cada sujeto, sino que también considera la importancia del entorno en el logro de una competencia, como sucede con el logro de las competencias básicas de lectoescritura.

Por lo tanto, lograr estas competencias resulta fundamental en el desarrollo personal, social y cultural de los niños y niñas, favoreciendo su autonomía para desenvolverse en el diario vivir. Aprendizajes que han presentado dificultades en su desarrollo, debido a factores como el desarrollo del aprendizaje desde la modalidad a distancia.

Ante lo expuesto, se concluye según el análisis realizado, que es necesario comprender desde una perspectiva teórico-interpretativa la implicancia de los factores que actualmente intervienen en el logro de las competencias de lectoescritura en el proceso educativo, con el propósito de desarrollar un proceso de alfabetización emergente desde primeros años de vida de los niños y niñas para potenciar estas habilidades, teniendo presente sus características individuales, capacidades, necesidades e intereses de aprendizaje, a través de la generación de espacios educativos para todos los educandos en el hogar, en la escuela o en su comunidad para avanzar en el desarrollo de su lenguaje y en la comprensión del entorno que les rodea, entendiendo que el logro de las competencias de lectoescritura se inician mucho antes del ingreso de los niños y niñas a los niveles educativos de Educación Parvularia, por lo que es importante motivarlos a conocer el mundo letrado desde el contacto directo con experiencias



## El desafío de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en pandemia.

Lisette Cavallo Bertelet

Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 78 – 98.

de aprendizaje que promuevan la lectura de cuentos, historias, incluyan canciones e incorporen materiales como lápices y papeles para incentivar el desarrollo de la creatividad y la imaginación de los educandos desde temprana edad (Samaniego, 2015; Aguirre, et al., 2019), considerando los conocimientos previos de los estudiantes para favorecer este proceso y potenciar del logro de estas competencias hacia el ingreso de los educandos a Educación Básica y el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, F. (2021). Del aprendizaje en escenario presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Revista Estudios Pedagógicos*, 46(3), pp. 2013-223. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Aguirre, S., Ruiz, R. y Tenezaca, R. (2019). El aprestamiento a la lectoescritura en la educación preescolar. *Revista Conrado*, 15(66), pp.24-252. Recuperado de <https://www.conrado.ucf.edu.cu/index.php/>
- Caballeros, M., Sazo, E. y Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: Experiencias exitosas de Guatemala. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), pp. 212-222. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf>
- Canabal, C. y Magalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), pp.149-170. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf>
- Cevallos, F., Córdova, D., Fernández, R. y Muñoz, (2021). Desarrollo cognitivo en el marco de la metodología experiencias de aprendizaje en el nivel inicial. *Revista Polo del Conocimiento*, 6(5), pp. 545-559. Recuperado de <https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2679>
- Colorado, D. y Guerrero, S. (2017). La formación inicial en lectura y escritura en el preescolar a través del periódico: sistematización de experiencias. *Revista Nodos y Nudos*, 5(43), pp. 47-63. Recuperado de <https://www.revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view>
- Córdova, D., Fernández, R., Jaya, M. y Rivadeneira, Y. (2021). El cuento infantil, como estrategia didáctica para el desarrollo emocional de la educación inicial. *Revista Polo del Conocimiento*, 6(5), pp. 560-579. Recuperado de <https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2680>

**El desafío de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en pandemia.**

**Lisette Cavallo Bertelet**

**Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 78 – 98.**

Covarrubias, L. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Revista Telos de Estudios Interdisciplinarios en ciencias sociales*, 23(1), pp. 150-160. Recuperado de <https://doi.org/10.36390/telos231.12>

Cuadro, A. y Berná, J. (2015). Inicio de la alfabetización, habilidades prelectoras y contexto alfabetizados familiar en una muestra de niños uruguayos. *Revista Ciencias Psicológicas*, 9(1), pp. 7-14. Recuperado de <https://www.revistas.ucu.edu.uy/index.php/cienciaspsicologicas/article/view>

Chile, Ministerio de Educación:

-a (2018). Bases Curriculares de Educación Parvularia. Subsecretaría de Educación Parvularia, Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/2018/03/bases>

-b (2011). Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales. División de Educación General, Unidad de Educación Especial, Unidad de Educación Parvularia, Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.especial.mineduc.cl/IMPLEMENTACIONDCTO.SUPR. N°170>

-c (2020). Aprendizaje socioemocional. Fundamentación para el plan de trabajo. Unidad de Formación Integral y Convivencia Escolar, División General de Educación, Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/07/fundamentos>

-d (2010). Plan Nacional de Fomento de la Lectura. Guía para las Educadoras de Párvulos de los Niveles de Transición. Unidad de Educación Parvularia. División de Educación General, Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.ftp.e-mineduc.cl/parvulo/unidad2/documentos/estrategia/plan>

Ferrada, V., González, N., Ibarra, M., Ried, A., Vergara, D. y Castillo, (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, N° 6, pp. 144-168. Recuperado de <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60715>

Förster, C., Hudson, M., Rojas, C., Ramaciotti, A., Riesco P. y Valenzuela, M. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. *Revista Perfiles Educativos*, 35(104), pp.100-118. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.104.38845>

Izquierdo, B., Melero, A. y Villalón, R. (2020). Actitudes y Sentimiento de competencia hacia la lectura y la escritura del alumnado de 1° y 2° de Educación Primaria. *Revista Complutense De Educación*, 31(3), 275-204. Recuperado de <https://doi.org/10.5209/rced.63164>

**El desafío de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en pandemia.**

**Lisette Cavallo Bertelet**

**Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 78 – 98.**

- López, M., Ramos, V. y Mancilla, M. (2009). La adquisición de la lectoescritura en Educación Básica desde las teorías interaccionistas sujeto-ambiente. El caso de tres escuelas primarias de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México. Recuperado de [https://www.comie.org.mx/congreso/pdf/area\\_tematica\\_01/ponencias](https://www.comie.org.mx/congreso/pdf/area_tematica_01/ponencias)
- Martín del Campo, B. (2011). Enseñar a usar el lenguaje escrito a niños con necesidades educativas especiales. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(2), pp. 82-95. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(11\)70176-0](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70176-0)
- Medina, A. (2006). Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las practicas docentes? *Revista PSYKHE (Santiago)*, 15(2), pp. 45-55. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/S0718-22282006000200005>
- Mendieta, L. Bermeo, S. y Vera, J. (2018). Técnicas lúdicas en el aprendizaje de la lectoescritura. *Revista Espirales*, 2(23), pp.1-8. Recuperado de <https://www.revistaespirales.com/index.php/article/download>
- Merino, J., Mathiesen, M., Domínguez, P., Rodríguez, C. y Soto, M. (2018). Impacto de un programa de desarrollo profesional docente en la calidad del ambiente para la alfabetización emergente. *Revista Perfiles Educativos*, 11(159), pp.35-50. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.04.001>.
- Mirenda, P. (1993). Home Literacy experiences of preschoolers enrolled in Head Start and special education programs. *Journal of Early Intervention*, 17(4), pp. 351-397. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/105381519301700402>
- Montealegre, R. y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Revista Acta colombiana de Psicología*, 9(1), pp.25-40. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf>
- Montenegro, S., Raya, E. y Navaridas, F. (2020). Percepciones de los docentes sobre los efectos de la Brecha digital en la Educación Básica durante el Covid-19. *Revista internacional de Educación para la Justicia social*, 9(3e), pp.317-333. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/riejs/2020.9.3.017>
- Moya, J. (2008). *Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo*. *Revista de Teoría, investigación y Practica Educativa*, N°. 21 pp. 57-78. Recuperado de <https://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>
- Pascual, M., Madrid, D. y Estrada, L. (2018). Factores predeterminantes en el aprendizaje de la iniciación a la lectura. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 23(79), pp. 1121-1147. DOI: 10.1787/9789264229945. Recuperado de <https://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>

**El desafío de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en pandemia.**

**Lisette Cavallo Bertelet**

**Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 6, p.p 78 – 98.**

- Pérez, R., Pérez, F. y Olmedo, D. (2000). La búsqueda permanente de método para la enseñanza de la lectoescritura en niños de Educación Infantil con Necesidades Educativas Especiales y su nueva redefinición conceptual. Congreso Mundial de Lectoescritura celebrado, en Valencia, España. Recuperado de <https://www.waece.org/biblioteca/pdfs>
- Puñales, L., Fundora C. y Torres, C. (2017). La enseñanza de la lectoescritura en la educación primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje. *Revista Atenas*, 1(57), pp.125-132. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/movil>
- San Andrés, E., Macías, F. y Mieles, G. (2021). La retroalimentación como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Científica Sinapsis*, 1(19), pp.1-12 .Recuperado de <https://doi.org/10.37117/s.v19i1.456>
- Sánchez De Medina, C. (2009). La importancia de la lectoescritura en Educación Infantil. *Revista Innovación y experiencias educativas*, n°14, pp.1-10. Recuperado de [https://www.archivos.csif.es/csicsif/pdf/Numero\\_14/CARMEN\\_SANCHEZ\\_1](https://www.archivos.csif.es/csicsif/pdf/Numero_14/CARMEN_SANCHEZ_1)
- Suárez, N., Jiménez, Juan E., Rodríguez, C., O'Shanahan, I. y Guzmán, R. (2013). Las teorías sobre la enseñanza de la lectura desde una perspectiva socio-histórica. *Revista de Psicología y Educación*, 8(2), pp. 171-186. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie4552032>
- Rugiero, J. P. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Revista de Estudios sobre lectura*, Vol. 13, pp. 25-42. Recuperado de [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.1302](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.1302)
- Ruiz, G. (2020). Covid-19: pensar la educación en un escenario inédito. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), pp. 229-237. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/scielo>
- Torres, M. (2016). Lectoescritura: eventos de literalidad en preescolar. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(12), pp. 1-17. Recuperado de <https://www.dialnet.unirioja.es/download/articulo>

## Autor

**Ramón Antonio Hernández de Jesús**

**Brasil**

Venezolano. Licenciado en Idiomas Modernos, Universidad del Zulia. Especialista en Lengua materna Universidad Católica Cecilio Acosta. Especialista en Lengua Inglesa y educación Superior, Facultad del Medio Norte, Doctor en Innovaciones Educativas, Universidad Nacional de las Fuerzas Armadas.

Correo electrónico:

[ramon\\_hernandez2012@hotmail.com](mailto:ramon_hernandez2012@hotmail.com)

## Cómo citar este artículo:

Hernández, Ramón. (2021). Enseñanza de vocabulario: uso de actividades lúdicas en clases español como lengua *Revista Estudios en Educación* (REeED), 4(6), p.p. 99 – 115.

# ENSEÑANZA DE VOCABULARIO: USO DE ACTIVIDADES LÚDICAS EN CLASES ESPAÑOL COMO LENGUA.

**Teaching Vocabulary: Use of Playful Activities in Spanish as a Foreign Language Classes**

## RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo: indagar la enseñanza de vocabulario utilizado actividades lúdicas en clases de español como lengua extranjera. El mismo tuvo un enfoque cualitativo con un método etnográfico, utilizándose como instrumento: la entrevista estructurada y la observación no participante. Los informantes clave fueron dos docentes que trabajan con primer año de educación media secciones, A, B, de la U. E. Miguel Nunes de Sales ubicada en el Municipio de Porto- Piauí. La investigación demostró que el uso de la lúdica para enseñar vocabulario puede ser considerado como una herramienta positiva en la asimilación de los contenidos y la comprensión efectiva del tema estudiado.

**Palabras clave:** Actividades Lúdicas, Enseñanza de Vocabulario, Enseñanza y Aprendizaje de Español.

## ABSTRACT

The study had the following objective: to investigate the teaching of vocabulary using playful activities in Spanish as a foreign language classes. It had a qualitative approach with an ethnographic method, using as an instrument: the structured interview and the non-participatory observation. The clue informants were two teachers who work with first year sections of high school, A, B, of the U. E. Miguel Nunes de Sales located in the city hall of Porto- Piauí. The research showed that the use of playfulness to teach vocabulary can be considered a positive tool for the assimilation of content and effective understanding of the subject studied.

**Key words:** Playful Activities, Teaching Vocabulary, Teaching and Learning Spanish

## INTRODUCCIÓN

Desde que entró en vigencia la enseñanza de español, se ha evidenciado la manera como se ha presentado la enseñanza del idioma español en Brasil, donde desafortunadamente, se les impone a los estudiantes de secundaria un aprendizaje memorístico, no significativo para ellos; esto es debido al inadecuado uso o diseño de métodos, así como de actividades o estrategias de enseñanza poco motivantes utilizadas por los docentes. Puesto que algunas estrategias no reflejan un contenido contextualizado, haciendo que los estudiantes solo intenten memorizar conceptos y términos, muy lejos de ser asimilados, puesto que el aprendizaje de la lengua extranjera exige ser adquirida de forma significativa.

Por lo tanto, el aprendizaje de español como lengua extranjera moderna es de suma relevancia para las personas de un país, pues la misma te conecta con diferentes lugares del mundo, tal es el caso de Brasil donde muchas universidades están ofreciendo español como una segunda lengua, la misma permite al participante diversas opciones que los enlazan a un universo lleno de desafíos. Adquirir un idioma extranjero tiene objetivos muy precisos donde el aprendiz debe desarrollar sus destrezas tales como leer, hablar, escuchar, escribir e interpretar textos de diversos tipos; para alcanzar estos objetivos, el docente como mediador de conocimientos debe trabajar con actividades que estimulen el interés en sus estudiantes en desarrollar dichas destrezas, y de esa forma se garantiza que la clase se convierta en significativa para el educando.

En el ámbito educativo, se han presentado diversas dificultades para los estudiantes, al momento de aprender una lengua extranjera, toda esta situación, ha permitido que los docentes pongan en práctica actividades lúdicas, con la finalidad de que los estudiantes adquieran un aprendizaje significativo. Según Hernández y Silva (2020) las actividades lúdicas se convierten hoy día en excelentes alternativas que inducen a los mediadores de aprendizaje a dejar de utilizar los métodos tradicionales en su entorno educativo, permitiéndoles explorar, trabajar y desarrollar diferentes habilidades con los estudiantes. Entonces, de esta forma, la enseñanza de vocabulario a través de la lúdica puede ser considerado como un instrumento de aprendizaje que facilita que el contenido sea comprendido de forma efectiva por parte del socio de aprendizaje, ya que la intencionalidad es de relacionar el vocabulario de la lengua española con los contenidos contemplados en su programa, para asimilarlo de la mejor manera, logrando que el aprendizaje sea más eficaz.

Si bien es cierto, este trabajo parte de una reflexión sobre el desinterés que muestran los estudiantes del primer año de educación media por las clases de español debido a que no entienden las explicaciones dadas por el docente, además de propiciarles un ambiente de completo aburrimiento y monotonía, quizás todo se debe, por la ausencia de aplicación de estrategias didácticas que agraden al estudiante; y la utilización de prácticas pedagógicas inadecuadas que hacen que la clase de español se convierta en un espacio árido, aburrido; causando apatía y desmotivación frente al aprendizaje que ellos deben adquirir.

Es por ello que, el objetivo de la investigación fue indagar la enseñanza de vocabulario utilizando actividades lúdicas en clases de español como lengua extranjera. El mismo tuvo un enfoque cualitativo con un método etnográfico, utilizándose como instrumento: la



entrevista estructurada y la observación no participativa. Los informantes clave fueron dos docentes que trabajan con primer año de Educación Media secciones, A, B, de la U. E. Miguel Nunes de Sales ubicada en el Municipio de Porto- Piau, Brasil.

Los docentes deben tener en cuenta que, los juegos son herramientas educativas de aprendizaje agradable que proporciona efectivamente la velocidad en el proceso de cambio de comportamiento y la adquisición de nuevos conocimientos. Aprender jugando es una de las maneras más interesantes para asimilar la gramática o vocabulario del tema estudiado.

## **MARCO REFERENCIAL**

### **La importancia de la lúdica en las clases de español (ele)**

Cuando la lengua extranjera en el caso de español se presenta como un momento de esparcimiento dentro de la sala de aula, el mismo estimula al estudiantado para que desarrolle sus competencias o pueda descubrir las capacidades que les permitan una mayor concentración. A través del trabajo lúdico, el educando comienza a ver el propósito en su aprendizaje. Es decir, al estudiar bajo un ambiente de alegría, les puede facilitar el progreso de cada una de sus funciones psicológicas, intelectuales y morales. También posibilita el aprendizaje de una segunda lengua, motivando a los niños, adolescentes e incluso a los adultos a aprender. Por lo tanto, se puede ver lo importante que es mantener un entorno ameno y placentero en el contexto escolar, ya que proporciona una mayor interacción entre el estudiante y su aprendizaje, haciendo que el contenido socializado tienda a ser más fácil.

La lúdica favorece el intercambio de significados y construcción de nuevas representaciones sobre el mundo. Pues al socializarla en el aula de clase, la misma, no solo representa el momento de entretenimiento sino también de aprendizaje, pues este tipo de estrategia permite convertir los espacios de ocios en escenarios de aprendizajes significativos, porque no es lo mismo, enseñar vocabulario cuando el docente usa como único recurso el pizarrón, o cuando se le presenta una clase llena de actividades, con imágenes, música, de seguro va a despertar la curiosidad por aprender una lengua extranjera como es el caso de español.

De acuerdo con Vygotsky (2007), el acto de juego es de suma importancia para el desarrollo del niño. Por lo tanto, ellos se relacionan de diversas maneras con significados y valores, porque en los juegos los mismos quieren decir lo que viven y sienten. Con lo expresado por el autor antes mencionado, se sabe que el juego es parte y significado en la vida de los niños. Por lo tanto, cada uno de ellos reproducen diversas situaciones concretas de los adultos. Es por ello que, el docente debe aprovecharse de la circunstancia y utiliza los juegos como herramientas en sus clases, para facilitar el aprendizaje. Además de, proveer un espacio dentro su horario que fortalezcan las actividades lúdicas y al mismo tiempo verificar los saberes adquiridos por los estudiantes.



Por su parte, Lopes (2005) señala que los juegos y juguetes son términos que están mezclados. Es decir que, los diversos juegos representan algo significativo para el niño, pero que a la vez puede estimular, su motor sensorial, intelectual, individual, y hasta colectivo, mostrando las multiplicidades de las categorías de los mismos. El juego es una actividad que contribuye al desarrollo de la creatividad de los infantes tanto en la creación como en la ejecución. Los juegos son relevantes en la vida del ser humano porque implican reglas como la ocupación del espacio y la percepción del lugar.

Los juegos tienen diferentes orígenes y culturas que se transmiten por los diversos juegos y maneras de jugar. Tienen la función de construir y desarrollar una convivencia entre los niños mediante el establecimiento de normas, criterios y direcciones, lo que permite una vida más social de la cultura popular, juegos tradicionales están destinados a perpetuar la cultura de los niños y desarrollar formas de convivencia social. (Cunha (2007, pág. 8).

Es importante retomar que, el juego es una actividad social que le permite al niño, adolescentes e incluso a los adultos una interacción y aprendizaje con el otro. Es por ello que, en la actualidad, existen algunos docentes que llevan a su aula de clase actividades lúdicas con la finalidad de que los participantes desarrollen un razonamiento lógico, permitiéndoles obtener una mejor visión de la realidad que viven.

### **Didáctica lúdica**

Según, Martín y Prieto (2014) sostienen la didáctica lúdica se refiere, a la necesidad que tiene cualquier ser humano de estar en contacto con juegos para poder desarrollar una actividad de aprendizaje haciendo lo que se debe de hacer sin dejar que el tiempo pase y no realizar las cosas. En otras palabras, los juegos tienen el propósito de proporcionar a los sujetos involucrados, diversas prácticas lúdicas dentro de sus actividades educativas, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, por una parte, los juegos contribuyen a dinamizar las actividades de los estudiantes en las diferentes formas de organización del aprendizaje, donde una vez que ellos se sientan motivados, serán capaces de desenvolverse en óptimas condiciones en sus actividades cognitivas. Mejorando de forma indirecta su eficiencia dentro de los procesos educativos, dado que demandan una mayor actividad reflexiva por parte del profesor. De igual manera, los docentes deben tener muy claro que, cuando se emplean en el aula juegos didácticos, los mismos pueden mejorar lo que es una clase monótona y aburrida, sin dejar de lado que, el juego debe formar parte de la planificación y debe estar en concordancia con las intenciones educativas y las implicaciones que pueda generar en el aula. El docente, debe considerar que los elementos son esenciales dentro del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, para que exista una contribución efectiva cuando se trabaje en torno a los contenidos manejados.

## Actividades lúdicas como estrategia didáctica

Según Ballesteros (2011), considera que al incluir la lúdica en las actividades del aula, la misma contribuye en la comprensión de la naturaleza de la materia, ya que suscita un interés por lo aprendido, además de proveer los requisitos necesarios para que el estudiante pueda aprovecharse de las ideas, construyendo su propio aprendizaje, tomando como bandera la lúdica.

Cabe destacar que, la lúdica representa una herramienta de suma relevancia dentro del aprendizaje de los infantes, ya que el juego no solo es sinónimo de recreación sino también de conocimientos, además de ser una estrategia didáctica que ayude a mejorar las condiciones para que todo niño aprenda, desarrolle sus destrezas cognitivas, pero al mismo tiempo las sociales. La lúdica tiene un propósito pedagógico para que el estudiante analice, piense y actúe en función de las situaciones de aprendizaje que fueron diseñadas para que exista cierta similitud con su realidad. Es por ello que, la lúdica posee un valor en su socialización, siendo capaz de coordinar la interacción colectiva, además del entretenimiento creativo. Metodológicamente, la aplicación de la lúdica sirve como instrumento para generar saberes, no solo como simple motivador, que se basa en la idea del juego, sino que, a través de ella, las personas pueden desarrollar sus aprendizajes. Lo que quiere decir que, cada individuo interioriza lo adquirido para ser transferido. Entonces, si se aplica constantemente el juego en las actividades de la escuela, los estudiantes pueden desarrollar destrezas ligadas a investigar, crear y recrear. Es a partir de allí, que el docente deja de ser el centro de todo proceso de aprendizaje, y se convierte en un acompañante para que su socio de aprendizaje pueda vivenciar diferentes elementos que les brinde el entorno, todo a través de los aportes desde una pedagogía más activa.

Para Yturalde (2019), la lúdica y los juegos en los adultos, tienen una doble finalidad: contribuir al desarrollo de las habilidades y competencias de los individuos involucrados en los procesos de aprendizaje y lograr una atmósfera creativa en una comunión de objetivos, para convertirse en herramientas útiles para el desarrollo de procesos de aprendizaje, que implica lo productivo del equipo y en un ambiente de satisfacción para los participantes. (p. 17).

Por su parte, Vygotsky (2007) elige la situación imaginaria como uno de los elementos fundamentales del juego. El juego se configura como una situación privilegiada para el aprendizaje de los niños, ya que proporciona una estructura básica para las necesidades cambiantes y la conciencia. El mismo autor, enfatiza que, es en el juego donde los niños plantean preguntas y desafíos además de su comportamiento diario, planteando hipótesis, en un intento por comprender los problemas que les presenta la realidad en la que interactúan. Así, al jugar, construyen conciencia de la realidad y, al mismo tiempo, experimentan la posibilidad de transformarla.

## El juego didáctico

Los beneficios didácticos de los juegos son procedimientos muy importantes, más que un hobby, es el medio indispensable para promover el aprendizaje. A través de ellos, es posible desarrollar y estimular a los niños, en diferentes las situaciones de aprendizajes que se convierten en un medio para analizar y evaluar el conocimiento específicamente, logrando desarrollar las habilidades y potencialidades de los infantes involucrados.

El juego didáctico es una técnica participativa de la enseñanza encaminado a desarrollar en los estudiantes métodos de dirección y conducta correcta, estimulando así la disciplina con un adecuado nivel de decisión y autodeterminación; es decir, no sólo propicia la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, sino que además contribuye al logro de la motivación por las asignaturas; es decir, constituye una forma de trabajo decente que brinda una gran variedad de procedimientos para el entrenamiento de los estudiantes en la toma de decisiones para la solución de diversas problemáticas. (Pérez, 2013, pág. 11).

El juego es una actividad donde todos interactúan de forma activa, además de, propiciar un ambiente de alegría que puede influenciar en el desarrollo integro la personalidad del ser humano, reforzando su capacidad creadora, y como actividad educativa tiene una naturaleza más pedagógica que ejecuta los diversos elementos eruditos, efectivos, sociales y valor más lúdico.

## Aplicación de las actividades lúdicas en las clases de lengua española

Cuando el docente decide aplicar actividades recreativas en el aula, se debe estar consciente de que no existe la mínima posibilidad de dar recetas, ya que la actividad propuesta debe estar involucrada con múltiples factores sociales, que varían según el grupo. También va a depender del docente hacer los ajustes y cambios pertinentes con relación a lo que desea socializar. Por tanto, es obligatorio que exista una articulación entre su teoría y práctica, al momento de proponer una actividad lúdica, por lo que conviene analizar las posibilidades de utilizarla en el aula y también adoptar criterios para analizar el valor educativo de las mismas en las que se desee trabajar.

El docente, es el único que debe tener en cuenta los objetivos que pretende alcanzar con la actividad lúdica que piensa ejecutar en el aula. Reforzando que este debe respetar el nivel en el que se encuentra sus estudiantes, el tiempo que duraría la actividad, para que la acción, la exploración y la reelaboración sean posibles. La intervención docente debe hacerse en el momento más oportuno, animándolo a reflexionar, para que se produzca la estructuración del conocimiento. Así, su socio de aprendizaje podrá descubrir, experimentar, modificar y recrear reglas, asimilando el contenido en cuestión.

Por lo general, dentro del aula de clase, el mediador de aprendizajes debe escoger de manera objetiva las diferentes actividades lúdicas, las cuales deben ser reelaboradas con la intención de mostrar que existen posibilidades en la reconstrucción de las tareas recreativas, a partir de

la utilización de los contenidos en español. Ya se sabe que, la actividad lúdica puede generar una función motivadora, además de despertar las ganas de aprender, que es algo que todos los docentes tienen el deseo de provocar en todo el estudiantado, aunque se conoce como una tarea difícil debido a la diversidad de pensamientos e intereses.

Es necesario elaborar actividades que evoquen los conocimientos previos con relación a los contenidos de aprendizaje que sean significativos, para que generen una confrontación cognitiva, haciendo que el estudiante pueda establecer una relación entre el nuevo contenido y los conocimientos previos. Por tanto, el docente precisa manejarse con sabiduría de manera que pueda actuar con eficacia, cautivando al estudiante para que participe de forma entusiasta en su proceso de aprendizaje. Según Piletti (2007) El uso de actividades lúdicas permite trabajar las cuatro habilidades lingüísticas en la enseñanza de español como lengua extranjera junto con estrategias de aprendizaje como las metacognitivas, cognitivas y socioafectivas.

Desde la perspectiva de los estudios de Prange & Castro apud Andrade y Sanches (2005), las actividades recreativas pueden clasificarse según su finalidad. Dicho propósito sigue como (1) juegos de vocabulario, (2) juegos de estructura gramatical y (3) juegos de expresión oral. Para la aplicación de actividades lúdicas en los resintos educativos, es preciso conocer sí dichas actividades, serán lo suficientemente claras para que el socio de aprendizaje esté en la capacidad de interiorizar las mismas, porque no se trata de hacerla por hacer sino ir más allá de acto de desarrollar una hipótesis que esté basada en conocimientos previos.

## **El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española**

Según Cervo y Bervian (2009) el conocimiento siempre implica una dualidad de realidades: por un lado, el conocedor y el otro, el objeto conocido, que está relacionado de alguna manera, por los conocedores. El conocimiento humano, en función de las diferentes referencias, se explica de manera diversa en su génesis y desarrollo, lo que condiciona variados conceptos de hombre, mundo, la cultura y educación, entre otros. En el mismo marco de ideas, puede haber diferentes enfoques, que tiene en común más que numerosos significados: objeto, sujeto, y la interacción de ambos.

Es de destacar que, el proceso de enseñanza y aprendizaje se compone de dos partes: la enseñanza, que expresa una actividad, y el aprendizaje; lo que implica un grado de realización de una tarea en particular con éxito.

Para Lima (2006): Cree que el estudiante aprende todo lo que necesita para expresarse bien en una lengua extranjera en cualquier contexto. Por lo tanto, los docentes y estudiantes deben saber cuáles roles pueden estar limitados en el aula, es decir, que el facilitador no puede socializar todo para el estudiante, ni tampoco el estudiante debe esperar que sea por medio del docente que adquiera todo su conocimiento. Por lo que desde muy temprana edad se debería estimular a los niños a tomar sus propias decisiones y buscar las soluciones a sus diferentes nudos críticos.

De este modo, el profesor puede facilitar el aprendizaje mediante la observación de sus estudiantes, detallando los aspectos lingüísticos que necesitan ser mejorados: ayudando a identificar sus necesidades, incentivándolo a desarrollar en el idioma que desea aprender, para ello, se puede apoyar de películas, escuchar música, el canto, la lectura de textos de interés, entre otros.

### **Los Parámetros curriculares nacionales –(PCN) lengua Extranjera**

De acuerdo con los PCN (Brasil, 1998) La inclusión de la lengua extranjera en la enseñanza media se justifica por el papel que desempeña en la sociedad. En cuanto a idioma extranjero, se requiere una reflexión sobre su uso por la población. El aprendizaje de una lengua extranjera, da la posibilidad de aumentar la auto percepción de los estudiantes como ciudadanos. Por esta razón, debe centrarse en la adquisición de las destrezas lingüísticas a fin de poder tener participación discursiva en interacción con el mundo social.

Actualmente, español es el mejor ejemplo de una lengua global. Se utiliza para transmitir información en diversos ámbitos como la ciencia, la tecnología, las artes y el mundo del trabajo. De acuerdo PCN (Brasil, 1998) los objetivos de la enseñanza del español en el país, se deben enfocar en la lectura comprensiva, escritura, en hablar y escribir. Pero es lamentable ver como algunos docentes utilizan metodologías que no benefician en nada los objetivos establecidos. Para una mejor comprensión de lo que fue mencionado anteriormente, es importante analizar los objetivos que están dispuestos a desarrollar las instituciones de educación media PCN del 1 al 3 año (Brasil, 1998 p. 66-67). Durante los tres años de educación media, se espera que, con la enseñanza de lenguas extranjeras, el estudiante sea capaz de:

- a) Identificar el universo que rodea a los idiomas extranjeros, cooperando en sistemas de comunicación, la percepción de sí mismos como una parte integral de un mundo plurilingüe;
- b) Para disfrutar de la experiencia de la comunicación humana a través del uso de una lengua extranjera, con respecto a las nuevas formas de expresarse y de ver el mundo, lo que refleja las costumbres o formas de actuar e interactuar y visiones de su propio mundo;
- c) Reconocer que el aprendizaje de una o más lenguas le permite tener acceso a los bienes culturales de la humanidad;
- d) Construir el conocimiento sistémico de la organización textual y cómo y cuándo usar el idioma en situaciones de comunicación; basado en el conocimiento de la lengua materna;
- e) Generar conciencia lingüística y conciencia crítica de los usos que hacen de la lengua extranjera que está aprendiendo;
- f) Leer y el valor de la lectura como fuente de información y placer, utilizándolo como un medio de acceso al mundo del trabajo y los estudios avanzados;

g) Utilizar otras habilidades de comunicación para poder actuar en diferentes situaciones.

## **METODOLOGÍA**

La investigación se desarrolló bajo la modalidad cualitativa por considerarse la más adecuada al propósito de este estudio, el cual fue indagar como enseñar vocabulario utilizando actividades recreativas en clases de español como lengua extranjera.

La investigación cualitativa, es considerado para Martínez (2010, p 123) “como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio”. Igualmente, plantea que el foco de atención de los investigadores cualitativos radica en la realización de descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresados por ellos mismos.

### **Tipo de investigación**

El trabajo fue abordado como un estudio de tipo etnográfico, por ser una investigación de un escenario pequeño, relativamente homogéneo y geográficamente limitado. La etnografía presenta muchas posibilidades en el campo de la educación, se define como una técnica de investigación que puede utilizarse en distintos marcos teóricos y permite describir la conducta habitual de instituciones y grupos concretos. (Hurtado, 2003. p.110).

En este sentido, un estudio etnográfico propicia el análisis de la realidad mediante la reflexión y la crítica acerca de lo que se estudia. Este tipo de diseños se enfoca en el análisis de la cultura, desde distintas categorías, temas o patrones (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se trata pues, de desentrañar los significados de los grupos de individuos dentro de un contexto determinado. La etnografía como método de investigación tiene como propósito conocer el significado de los hechos de grupos de personas, dentro del contexto de la vida cotidiana.

Los estudios de etnografía educativa contribuyen con la mejora de las prácticas pedagógicas, pues tienen como finalidad propiciar la innovación de todos los elementos que intervienen en el proceso educativo. En este sentido, el estudio etnográfico fue ejecutado en la Unidad Educativa. Miguel Nunes de Sales.

### **Instrumentos y análisis de datos**

Las técnicas e instrumentos adecuados para obtención de la información en el método fue la entrevista en profundidad. Es importante comprender, que en esta técnica existe una verdadera relación de confianza entre el entrevistador/entrevistado cuando este último aporta



información personal comprometedor para él y cuando tiene suficiente libertad para preguntar al entrevistador. Dicho de otro modo, se ajusta de mejor manera a la investigación en estudio, debido a que la información recibida se ve mayormente enriquecida, gracias a la relación de confianza que se da entre el entrevistador y el entrevistado.

Para la realización de la entrevista los investigadores se apoyaron en grabaciones, las cuales fueron de vital importancia, pues evitó que se escapara alguna información importante y de relevancia, en el momento de transcribir la entrevista. Por su parte, Denzin y Lincoln (2011), manifiestan que: “La entrevista es un acto de comunicación oral que se establece entre dos o más personas, con el fin de obtener una información o una opinión, o bien para conocer la personalidad de alguien”. (p. 64). Toda entrevista es un suceso de interrelación entre varias personas para obtener información o criterios de alguien o algo. Por otra parte, en el estudio se realizaron entrevistas a dos docentes que trabajan con español.

También, se utilizó como instrumento para la recolección de información la observación no participante y estuvo presente en el estudio, se puede decir que es una técnica donde “el observador elabora descripciones de las acciones, los discursos y la vida cotidiana de un grupo social, esta tiene como principal característica la flexibilidad, tanto antes como durante el proceso real. En este sentido, aunque los observadores no participantes tienen una metodología y tal vez algunos intereses investigativos generales, los rasgos específicos de su enfoque evolucionan a medida que operan. En otras palabras, la observación no participante va sufriendo modificaciones a medida que se está dentro del contexto observado. Rodríguez, Gil y García (2006) entienden la observación no participante como “un método no interactivo de recogida de información que requiere una implicación indirecta del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando”. Con este instrumento, se pretende obtener la mayor cantidad de información.

Según, Morán, (2013). Manifiesta que la observación no participante: “Es la facultad de orientar los sentidos para captar información del medio externo de forma indirecta, teniendo un plan y un objetivo previamente estructurado con el propósito de realizar registros sistemáticos que nos permitan entender los fenómenos estudiados”. (p. 15); la observación es un medio donde se ordenan todos los sentidos y así, receptar la información de afuera y mediante un plan que ha sido organizado realizar las observaciones que permiten entender el objeto estudiado.

### **Informantes clave**

Para el trabajo se escogieron dos docentes que sirvieron de informantes, estos fueron seleccionados de manera intencional en previas conversaciones con el director de la U.E. Miguel Nunes de Sales donde se ejecutó la investigación. Los investigadores hicieron acto de presencia en dicho recinto donde se reunieron con los dos profesores para solicitarles su colaboración en el desarrollo del estudio. Se hizo una exposición de motivos donde se les habló sobre el recorrido que todos viviríamos en el proceso investigativo. Los informantes clave, según Taylor (2000) son aquellas personas que, por sus vivencias, capacidad de



empatizar y relaciones que tienen en el campo pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información a la vez que le va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios. En este caso, fueron dos docentes de la institución educativa antes mencionada quienes sirvieron de informantes clave.

### **Análisis y resultados de las entrevistas realizados a los informantes clave**

Para preservar la identidad de los informantes clave, se utilizaron las siglas P1 y P2. El uso de la entrevista esta investigación tuvo como principal objetivo indagar la enseñanza de vocabulario utilizando actividades recreativas en clases de español como lengua extranjera.

|   |
|---|
| Pregunta Número 1: ¿Qué factores hacen falta para facilitar la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera?   |
| Respuestas:   |
| P1: La concentración, la buena relación entre los docentes y estudiantes, puesto que, creando un ambiente armónico, en donde el joven se sienta a gusto, de seguro se va a interesar en aprender la lengua extranjera como es el caso de español.     |
| P2: Una buena relación entre profesores y estudiantes, la calidad del material didáctico, y sobre todo tener disposición para que haya un aprendizaje significativo, la verdad va a generar mucho interés por parte de cada uno de los participantes. |

Es relevante destacar, lo importante de establecer un equilibrio en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, porque las relaciones interpersonales en este contexto facilitan la comunicación y los idiomas, y establecer vínculos sólidos en las relaciones humanas.

Cuando el profesor P1, indica que la concentración, una buena relación con el profesor facilita la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, esto demuestra una preocupación para que el docente no solo socialice conocimientos, sino que sea capaz de interactuar con los estudiantes en un entorno favorable a su desarrollo.

Pero el profesor P2, hizo hincapié en la importancia de dos factores que permiten un mejor aprendizaje del estudiante, que son: la calidad de libros didáctico y el compromiso por parte de los estudiantes y profesores.

Según Antunes (2009 p. 12) los lazos entre los estudiantes y profesores son estrechos con inmensa proximidad donde el afecto respeto y el respeto son esenciales, convirtiéndose en una de las principales acciones estratégicas del pensamiento integral. Es importante hacer la

relación de lo dicho por el autor antes mencionado, pues cuando existe buenos lazos de armonía entre el estudiante y el docente, eso va a generar un ambiente de aprendizajes significativos.

|   |
|---|
| Pregunta número 2. ¿Cuáles son las actividades lúdicas aplicadas en la enseñanza de español como lenguas extranjeras?   |
| Respuestas:   |
| P1: personalmente, soy muy dinámico y siempre llevo a la clase, música, videos motivacionales, representaciones artísticas, todos debemos practicar las metodologías activas para que el aula deje de ser aburrida y se convierta en un escenario de aprendizaje colaborativo y de mucho significado para los estudiantes.  |
| P2: siempre trato de aplicar metodologías activas que permitan el aprendizaje colaborativo e individual de los estudiantes, por ejemplo, los jóvenes deben realizar actividades en equipos, donde se puedan ayudar los unos a los otros, además lo convino con el uso de tarjetas ilustradas, recortes de revistas, palabras sueltas, todo con la finalidad de hacer un juego dinámico en aula, aunque a veces en la institución educativa están pendiente que se cumplan los contenidos. |

Se puede afirmar que el objetivo de las clases de lengua extranjera es preparar a los estudiantes para la experiencia y el uso de la lengua como medio de comunicación en el mundo real, por lo que es importante para la relación entre las actividades de la sala y el estudiante todos los días. Según Consolo (2012), estas actividades tienen características tales como: la búsqueda del desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, haciendo una correlación con la capacidad de comunicación.

Al analizar las respuestas de los dos docentes, se puede observar que ambos buscan impulsar sus clases, proponiendo nuevas experiencias de aprendizaje con el fin de desarrollar la capacidad de sus estudiantes. Estos datos provienen de la concepción defendida por Holden (2009, p. 16) " el aula es el lugar ideal para introducir un nuevo tema o una lengua, para dar un ejercicio controlado y la posterior discusión."

Pero a pesar de la apreciación de otros aspectos tales como; la recreación para la enseñanza del idioma español, todavía se observa la presencia de una escuela, que valora solo el libro didáctico. Así como, el cumplimiento de los contenidos programáticos por parte del docente, dejando de lado el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Según Lopes (2005, p. 35) "Los diferentes métodos pueden ser ineficaces si no son apropiadas para el modo de aprendizaje del estudiante." Sin embargo, es importante que el educador, utilizando actividades de enseñanza, que le permitan poder elegir las metodologías más apropiadas para que sus estudiantes tengan el mejor desarrollo y desenvolvimiento en su proceso de adquisición de conocimientos.

|  |
|--|
| Pregunta número 3. ¿Cuáles son las ventajas de trabajar la lúdica en el aula?  |
| Respuestas:  |
| P1: yo por varios años he tenido la experiencia de poner en práctica las actividades de juego que por supuesto mejoran la relación entre el profesor y el estudiante convertirse ambiente escolar más agradable.   |
| P2: cuando llevo al aula desafíos, eso les permite al estudiante pensar y analizar la situación, por ejemplo, cuando aplico las actividades de juego puedo observar como se acelera el razonamiento de mis estudiante, en mi caso trabajo con jóvenes, y disfruto como ellos son capaces de desarrollar su potencial, a través de sus respuesta puedo percibir la importancia de jugar con un sentido pedagógico, lo que se traduce en que mis estudiantes terminan amando la disciplina y la colocan como una de sus favoritas. |

Oliveira (2008), basado en los estudios de Vygotsky, considera que el acto de juego es de suma importancia para el desarrollo intelectual y social de los estudiantes. Por lo tanto, se relacionan de diversas maneras con significados y valores, porque en los juegos le permiten al niño lo que quieren decir, también lo que viven y sienten. Así como las ventajas de la utilización de actividades de lúdicas en el entorno escolar.

Por ejemplo, el profesor P1, demuestra conocimiento sobre el uso de actividades lúdicas y su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma español, ya que los utiliza de manera objetiva y con el propósito de lograr que su clase se convierta en un escenario de conocimientos y que llame la atención a todos sus estudiantes.

También, el Profesor P2, hace una interrelación entre el uso de actividades recreativas y el papel del docente como mediador de aprendizajes, ya que de él depende que sus estudiantes puedan desarrollar sus competencias en la lengua extranjera, siempre y cuando utilice estrategias que despierten en ellos el interés por aprender.

Está claro, que las actividades de juego pueden unir a las personas, además de crear, motivar y consolidar las relaciones interpersonales, para que el mismo sea desarrollado crear conexiones entre los participantes que faciliten el intercambio de experiencias.

Lopes (2005 p.23) afirma que "cada juego propuesto aporta la descripción del material necesario, sugerencias para la preparación y el contenido que deben desarrollarse, logrando trabajar la parte cognitiva, afectiva y motora, lo que indica el grupo de edad, número de grupos y elementos del grupo".

|   |
|---|
| Pregunta Número 4. ¿Cómo se evalúa la lúdica en la enseñanza de vocabulario?  |
| Respuestas:   |
| P1: Considero que desde que el estudiante comienza a participar de forma activa y motivadora en las actividades lúdicas en el aula, uno como docente comienza a observar todos los aspectos, hasta el punto de hacer una evaluación exhaustiva de la situación, infiriendo sobre el aprendizaje que este está demostrando al adquirir y poner en práctica el vocabulario.   |
| P2: Cuando enseño vocabulario a través de actividades lúdicas, puedo darme cuenta quienes son los estudiantes que se desenvuelven con mayor facilidad en el aprendizaje de la lengua extranjera, y de inmediato comienzo ese proceso de evaluación, que en la mayoría de los casos los pone algo tensos. Por otro lado, en la medida que voy colocándoles más retos, los estudiantes se me demuestran así mismo y a mi hasta donde son capaces de llegar de una forma consciente. |

De acuerdo con Holden (2009, 120 p.) "Con el uso de materiales ilustrados, los estudiantes deben estar preparados para comprender y ampliar su vocabulario". Todo a través de estrategias de aprendizaje que les permita identificar palabras desconocidas, que al mismo tiempo los anime a explorar otras palabras con sus significados pudiendo ser útiles e interesantes. También se puede observar que, el P1 busca impulsar sus clases proponen nuevas situaciones de aprendizaje, tales como el uso de imágenes con el fin de desarrollar el vocabulario de sus estudiantes para cualquier situación. Por su lado, el profesor P2, le gusta exigir a los estudiantes en su aprendizaje de manera que haya una consolidación del mismo, pero apoyándose en los beneficios de las actividades lúdicas.

Según Vygotsky (2007) "se considera el acto de juego de suma importancia para el desarrollo del niño y del ser humano." es evidente a través de estas actividades el contenido del estudio se asimila de forma más eficiente y lo que es un proceso de este tipo más agradable.

## CONSIDERACIONES FINALES

De acuerdo a la investigación realizada se puede notar que las actividades lúdicas que se ejecutaron con los estudiantes del primer año de Educación Media, secciones “A” y “B” de la Unidad Educativa Miguel Nunes de Sales, Municipio de Porto Piauú, Brasil. Se pudo notar que frecuentemente son incentivados por sus profesores de español para que ellos adquieran y desarrollen el idioma extranjero. Se observó que los docentes constantemente incluyen actividades pedagógicas lúdicas en sus planificaciones, por lo tanto, las situaciones de aprendizaje creada por los dos docentes cumplen con el propósito de ayudar a la comprensión de los contenidos de la disciplina.

De igual manera, se observó que los facilitadores aplican actividades que estimulan el aprendizaje de sus estudiantes, puesto que planifican, y aplican las estrategias lúdicas para obtener un excelente desarrollo de sus clases. Además, utilizan diversos recursos que son atractivos para los educandos, y de esa forma poderlos incentivar para que desarrollen las competencias lingüísticas. Por otro lado, tomando como punto de partida el objetivo de la investigación, se pudo notar en las observaciones no participativas realizadas a los informantes clave, que resulta muy placentero enseñar vocabulario a través de actividades lúdicas, lo que hace que los socios de aprendizajes se sientan plenamente incentivados, y al mismo tiempo que sean capaces de fijar sus conocimientos para ponerlos en práctica en un escenario más real.

Las actividades lúdicas cuando están presentes en la vida de las personas, ya sean niños jóvenes o adultos, pueden fomentar, provocar y estimular el aprendizaje y desarrollo del individuo en cualquiera de sus etapas de la vida. Lo que quiere decir que, jugar favorece el desenvolvimiento del ser humano, generando confianza en sí mismos y en sus capacidades que le facilitan una interacción más social.

Por tanto, el docente que ama lo que hace, por lo general busca conocer, comprender y trabajar constantemente los diversos nudos críticos que se encuentran en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Es por ello que, el profesional de la educación vive en una constante búsqueda de actualización de sus prácticas pedagógicas, con la convicción de ofrecer una educación de calidad, que contribuya con el mejoramiento del desarrollo integral de las personas que le rodean.

## BIBLIOGRAFIA

Andrade, O; Sanches, G (2005) Aprendendo com o Lúdico. In: O Desafio Das Letras, 2, FACCAR. ISSN: 1808-2548.

Antunes, C (2009) Relações interpessoais e autoestima: a sala de aula como um espaço do crescimento integral. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes,

- Ballesteros, O. (2011). La lúdica como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias científicas. Trabajo de grado para optar el título de Magister en Enseñanza de las Ciencias exactas y Naturales. Universidad Nacional de Colombia.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais- Ensino fundamental- Língua Estrangeira. (1998) Brasília: Ministério da Educação e Desportes.
- Cervo, A. L; Bervian, Pe (2009) Metodologia científica. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall
- Cunha, N (2007) Brinquedoteca. Um mergulho no brincar. São Paulo. Aquariana. 2007.
- Consolo, D. A. (2012) Investigando a linguagem e a interação professor – aluno na aula de inglês como língua estrangeira. Intercâmbio, vol, VI.
- Denzin, N y Lincoln, Y (2011). The Sage Handbook of Qualitative Research. London, Inglaterra: Sage.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill Education.
- Hernández, R. y Silva, F. (2020). Actividades lúdicas en las clases de español como lengua extranjera. Cultura, Educación y Sociedad, 11(2). 207-220. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.13>.
- Holden, Suzan. (2009) O ensino da língua Espanhola nos dias atuais. São Paulo: Special Book Services Livraria.
- Hurtado, J (2003) Metodología de la investigación. 3 ed. Instituto Universitario de Tecnología Caripito, Venezuela.
- Lima, S (2006) Decisão de ensinar (ou não) a gramática teórica no ensino básico: depoimentos de professores que atuam na rede pública. Dissertação de mestrado, PPG-LA, Unitaú. Taubaté, SP.
- Lopes, M (2005) Jogos na educação: criar, fazer, jogar. 6. ed. São Paulo: Cortez.
- Martin, A., y Prieto, M. (2014). Aprendizaje a través de juegos de simulación: un estudio de los factores que determinan su eficacia pedagógica. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (47), Recuperado de <https://goo.gl/z9Lbwb>.
- Martínez, M. (2010). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas

- Morán, G. (2013). *Métodos de Investigación*, México: Pearson Educación.
- Oliveira, M (2008) *Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Pérez, C. (2013). *Estrategias Lúdicas en el aprendizaje cognitivo de los niños de educación inicial de la Unidad Educativa Andino Centro Escolar de la Ciudad de Ambato Provincia Tungurahua*. Ambato.
- Piletti, C. (2007) *Didática Geral*. São Paulo: Ática.
- Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (2006) “*Metodología de la Investigación Cualitativa*”, ed. Aljibe, Málaga, España.
- Taylor SJ, Bogdan R. (2000) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vygostky, L.S. (2007) *A formação social da mente*. São Paulo: Fontes.
- Yturalde, E. (2019). *Lúdica* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.ludica.org/>.



## Autor

Ángel Prince Torres\*

Venezuela

\*Venezolano. Abogado (Universidad Fermín Toro, Venezuela), Técnico Superior Universitario y Profesor en Educación Comercial (Instituto Universitario Pedagógico “Monseñor Rafael Arias Blanco”, Venezuela), Magister en Derecho Administrativo y Tributario, así como Máster en Derecho Internacional (Universidad Complutense de Madrid, España), Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Fermín Toro). Adscrito al Instituto Universitario Pedagógico “Monseñor Rafael Arias Blanco” en San Felipe, República Bolivariana de Venezuela

Correo electrónico:

[arbqto@gmail.com](mailto:arbqto@gmail.com)

## Cómo citar este artículo:

Prince, A. (2021). Perspectivas de los conflictos Raciales en Educación Superior. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 4(6), p.p. 116 – 130.

# PERSPECTIVAS DE LOS CONFLICTOS RACIALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

**Perspectives of the racial conflicts in higher education.**

## RESUMEN

Este escrito ha sido elaborado con la finalidad de presentar una visión sobre las implicaciones de los conflictos raciales y étnicos en el marco de la educación superior. Con este propósito se realizó una investigación bajo el paradigma interpretativo, de carácter cualitativo y documental, para recabar la información suficiente que permitiera asumir una posición sobre algunos textos que consideran al conflicto, la violencia y el choque de intereses en un contexto racial universitario. Se concluyó que depende de la acción de los miembros de la comunidad en centros educativos superiores, tomar parte en el cambio para consolidar a la equidad, la justicia e igualdad a pesar de las diferencias entre sus ellos.

**Palabras clave:** Conflictos, racismo, educación superior, perspectivas.

## ABSTRACT

This text was elaborated to present a vision about the implications of the racial and ethnic conflicts in Higher Education. Due to this, a qualitative and documental investigation under the interpretative paradigm was structured to gather enough information to allow taking part on the different perceptions of some texts that consider the racial framework, conflicts, violence and the clash of interests in a racial context at the universities. The conclusion was that it depends on the action of the members of the educational community, to promote changes to consolidate a culture of equity, justice and equality besides the differences.

**Key words:** Conflict, racism, higher education, perspectives.

## INTRODUCCIÓN

La palabra raza, se adhiere a “cada uno de los grupos en que se subdividen algunas especies biológicas y cuyos caracteres diferenciales se perpetúan por herencia” (Real Academia Española, 2014, definición 1), por lo que representa una segmentación humana o animal, desde un punto de vista terminológico. Sin embargo, el espectro racial no sólo se circunscribe a simples definiciones, sino que al tomar en cuenta la vulnerabilidad de distintas comunidades, se han consolidado incluso instrumentos jurídicos nacionales e internacionales que tienden a establecer la rectoría en el comportamiento humano que ha de imperar considerando estos factores.

Así con la afirmación previa, resulta pertinente mencionar que a través de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, se ha tratado de establecer un radio de acción sobre los distintos fenómenos de segregación que pudieran existir en algún momento dentro de los Estados. De esta manera se expresa la voluntad de la comunidad internacional, para que sus miembros asuman el indeclinable deber de crear herramientas para contener situaciones nocivas que vulneren los derechos humanos de determinados grupos. Es así como en el preámbulo de dicho instrumento, se indican pautas para los países suscriptores del texto, de manera que coordinen sus marcos normativos internos de acuerdo a estas premisas:

Considerando que la Carta de las Naciones Unidas está basada en los principios de la dignidad y la igualdad inherentes a todos los seres humanos y que todos los Estados Miembros se han comprometido a tomar medidas conjunta o separadamente, en cooperación con la Organización, para realizar uno de los propósitos de las Naciones Unidas, que es el de promover y estimular el respeto universal y efectivo de los derechos humanos y de las libertades fundamentales de todos, sin distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión.

Considerando que la Declaración Universal de Derechos Humanos proclama que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y que toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en la misma, sin distinción alguna, en particular por motivos de raza, color u origen nacional,

Considerando que todos los hombres son iguales ante la ley y tienen derecho a igual protección de la ley contra toda discriminación y contra toda incitación a la discriminación (Organización de Naciones Unidas, 1965, p. 1).

Es en función de las notas anteriores, como se establece la premisa de igualdad que debe fomentarse dentro de los Estados de manera que se asuma culturalmente en las sociedades que independientemente de todo fenotipo, las personas comparten similitudes que en líneas generales se consolidan a través de los distintos espacios para la tolerancia. Si bien los instrumentos jurídicos universales contienen tales consideraciones, también los de alcance regional de una u otra forma los mantienen dentro de sus cuerpos. En la Convención Americana sobre Derechos Humanos, también se estatuye en su artículo 1 que, en función del respeto a la dignidad,

Los Estados Partes en esta Convención se comprometen a respetar los derechos y libertades reconocidos en ella y a garantizar su libre y pleno ejercicio a toda persona que esté sujeta a su jurisdicción, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social (Organización de Estados Americanos, 1969, p. 1).

Como se observa también en el texto jurídico citado en el párrafo que antecede, se establece un deber de compromiso para el resguardo de los conglomerados raciales que, al considerarse débiles jurídicos, estuvieran en potencial situación de vulnerabilidad en caso de discriminación o conflicto. Concatenado con el concepto de raza, en los albores del siglo XXI ha de referirse también a la noción de etnia, pues sólo por citar un caso, se presenta la siguiente situación:

El concepto de etnia ha ido cambiando a lo largo de la historia de Estados Unidos; se ha vuelto un concepto más genérico, como asiático en lugar de chino o japonés, de hispanos o latinos en lugar de mexicanos, puertorriqueños o cubanos. Inclusive los nombres han sido cambiados para evitar las referencias peyorativas o racistas. Así en lugar de negros se habla de afroamericanos. Sin embargo, la denominación continúa teniendo efectos sobre los miembros de cada etnia, sobre todo entre aquellos que tienen rasgos físicos distintivos como los afroamericanos, los asiáticos y los latinos norteamericanos (Durand, 2000, p. 18).

De esta manera, se asume que los términos raza y etnia pueden asirse a la misma orientación de acuerdo al significado que se le quiera asignar, pues versan ambos sobre la consideración de grupos que biológicamente se adjudican ciertas características en comunidades como las nombradas previamente. Esto se reafirma cuando se conceptualiza a etnia como “comunidad humana definida por afinidades raciales, lingüísticas, culturales, etc.” (Real Academia Española, 2014, definición 1), en tanto que de esta manera se entiende que el vínculo étnico puede provenir no solo con ocasión de prácticas y usanzas, sino también por características fenotípicas de las personas.

Es así como, además, debe dejarse claro que las universidades representan espacios de socialización dentro de los cuales se encuentran ejerciendo acción diferentes segmentos de la población y del mismo modo, existe diversidad de grupos étnicos que se unen en una sola institución por el deseo de desarrollar nuevos aprendizajes a través de las herramientas que se les provean. Es tan importante la educación superior en procesos de socialización, que cabe acotarse lo siguiente:

La socialización en la universidad es un proceso interactivo y multifuncional, donde el peso de socializaciones del pasado es predominante (en la construcción de hábitos, destrezas y conocimientos). Sin embargo, el pasaje a la universidad toma aires de ruptura en más de un sentido. Alrededor del trabajo académico, en la universidad estamos ante un esfuerzo socializador que tiende al desarrollo de una cierta representación «especializada» del mundo, que se opone a la formación generalista que orienta el sistema educativo previo; el código simbólico que se aprende en cada facultad o escuela implica la socialización en torno a valores y creencias, de sistemas de referencia y evaluación de lo real que permiten operar con los conocimientos

especializados en el marco de organizaciones complejas y una creciente división y especialización del trabajo (Casillas, 2000, p. 1)

De hecho, resulta tan pertinente acentuar que es en las instituciones de educación superior donde muchas veces se consolidan valores y comportamientos positivos a través de la interacción entre la comunidad educativa, que por tal motivo no es descabellado el establecimiento de políticas para la convivencia que permitan a los diferentes grupos raciales que allí hacen vida, asumir un ambiente heterogéneo en donde todos sus miembros compartan experiencias diarias independientemente de sus sistemas de creencias y orígenes. Esto resulta de suma importancia para acoplar las percepciones de equidad social que se tienen, pues tal como asume gran cantidad de sistemas estatales, los seres humanos son iguales ante la ley, pero hay que tener especiales consideraciones en el ámbito educativo para promover la integración, puesto que existen autores que comparten como hechos reales los argumentos que se indican en el párrafo que precede:

Sabemos que no es cierto que todos seamos iguales: en nuestro mundo hay desigualdades, algunas de ellas muy injustas. Hay pobres y ricos, enfermos y sanos, guapos y feos, individuos listos y brillantes que parecen haber nacido de pie y otros a los que la fortuna o sus capacidades les acompañan poco. También hay hombres y mujeres, viejos y jóvenes, negros y blancos, africanos y europeos. Nos referimos, claro está, a esas desigualdades no buscadas ni queridas: uno nace siendo rico o pobre, hombre o mujer, negro o blanco; uno llega a viejo, aunque no lo quiera y nadie persigue la mala suerte. Nadie merece algunas desigualdades, pero ahí están. Y lo peor no es que existan, es que son causa de exclusión y discriminación: el pobre, el negro, el judío, el gitano, el menos listo, las mujeres son o han sido condenados a distintas esclavitudes y a vivir una vida en ocasiones indignas de un ser humano (Camps y Giner, 2000, p. 41)

Estas colisiones en el mundo real, indican que son las desigualdades y muchas veces las percepciones internas de cada sujeto que se siente segregado, los que en ocasiones catalizan los conflictos dentro de los espacios educativos. Entonces, no resulta extraño que entre las etnias que hacen vida en estos centros, se manifieste una contraposición de requerimientos que pueda terminar en hechos nocivos y en eventos contrarios al espíritu universitario en cuanto no sólo a la producción de conocimientos, sino también a la formación de ciudadanos que funjan como modelos positivos para la sociedad.

Resulta trascendente apuntar que uno de los típicos ejemplos de conflictos suscitados en instituciones de educación superior, se constriñe a la discriminación hacia algunos de sus miembros y así se indica que "...formas de racismo y discriminación racial persisten en los sistemas de Educación Superior en pleno siglo XXI, tanto abiertamente 'visibles' en los comportamientos de las personas, como de carácter sistémico o estructural que están naturalizadas y frecuentemente resultan 'invisibles'" (Universidad Dual, 2019, p. 1). Al ser esto un ejemplo de incidencia relacionada con la raza, sirve como fundamento para conocer implicaciones de este tipo de contraposiciones en el entorno universitario.

Es por todo lo ya establecido, que con este trabajo se pretende exponer, desde un punto de vista general tanto espacial como temporalmente, aunque con soporte a referencias de

reciente data con respecto al año 2021, ciertas perspectivas de los conflictos raciales en el sistema de educación superior, desde una óptica crítica y democratizadora. Igualmente son propósitos específicos de la investigación:

- 1) Describir aspectos teóricos sobre los conflictos.
- 2) Revisar incidencias sobre conflictos raciales en el contexto de la educación superior y,
- 3) Considerar el papel de las universidades como espacios para la promoción de la tolerancia y su replicación social.

Ahora bien, lo indicado es importante para fijar posición sobre las aristas que se conforman en la figura del fenómeno conflictual étnico dentro de las instituciones de educación superior. Esto es indispensable en el entendido que:

La universidad puede pulsar y conocer el curso de la acción educativa en los centros y aulas (en los que hay alumnos y profesores de carne y hueso y no sólo de papel, en los que hay situaciones reales y no sólo hipotéticas, problemas acuciantes que absorben a los prácticos y no sólo especulaciones sobre el hecho educativo...) (Santos, 2000, pp. 16, 17).

Con lo anterior, se infiere que una adecuada conducción y reconducción factual en educación, puede conllevar a cambios positivos dentro de un sistema que muchas veces se ve golpeado por la violencia o simplemente por la falta de entendimiento, visto que de acuerdo con Moreno (2016) el racismo se manifiesta y debe ser desentrañado, pues puede condicionar toda relación social, política e incluso económica, así que debe ser abordado de manera pertinente. Así se establece el punto de partida para presentar estas líneas.

## **2. METODOLOGÍA**

Este artículo de reflexión fue construido de acuerdo con el enfoque investigativo cualitativo, porque se analiza un evento con la finalidad de entenderlo. Sánchez (2019) sostiene que “la investigación bajo el enfoque cualitativo se sustenta en evidencias que se orientan más hacia la descripción profunda del fenómeno con la finalidad de comprenderlo y explicarlo” (p.104). Aparte, en este estudio se implementó el paradigma interpretativo, que conforme a Miranda y Ortiz (2020), constituye una interpretación del mundo desde la perspectiva de los sujetos, dando entrada a la subjetividad dentro de los análisis que se realicen. En esta trama se trabajan algunas implicaciones de los conflictos raciales dentro de la educación superior.

Por la razón expuesta *supra*, se elaboró una investigación bibliográfica soportada por fuentes informativas secundarias. Sobre este punto Brito (2015) ha sostenido que “...el investigador analiza los distintos fenómenos de la realidad obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales” (p. 8). Aparte sobre su subtipo, puede incluirse en aquel denominado por el portal QuestionPro (2020) como investigación documental informativa, pues “se encarga de mostrar la información relevante sobre un tema específico que viene de diversas fuentes sin aprobarlas” (p. 1). Además, es menester recordar que la investigación documental como la de este trabajo, se orienta de la siguiente manera:

Investigación documental cualitativa...centra su interés en el presente o pasado cercano. Conocer un fenómeno social y cultural a partir de textos escritos (por

ejemplo, sobre el problema de género, se podría estudiar la legislación sanitaria, la prensa, las asociaciones de mujeres, etc... (Universidad de Jaén, 2020, p. 1).

Igualmente, debe acotarse que, para el proceso de recolección informativa, se procedió con la recopilación respectiva en portales web tanto informativos como pertenecientes a organizaciones reconocidas, revistas científicas y libros que desarrollaran el tópico atinente a la investigación. Los datos recogidos provinieron al menos en una proporción del 30% de fuentes con una antigüedad de máximo 5 años con respecto al año 2021, computado tal porcentaje entre el total de documentos observados. Por ello, también resultó importante que la consulta fuera realizada en textos de relevancia y prestigio, siendo que esta última característica, según Estrada y Morr (2006) se condiciona al poder de visibilidad y contenido que tengan los productos con respecto a otros referentes.

Para lograr tales fines se implementaron técnicas operacionales para la manipulación y análisis de fuentes documentales, tales como: la observación documental, lectura en profundidad, el subrayado y el resumen analítico. También se echó mano del análisis crítico para concretar ideas en las reflexiones finales del texto.

### **3. ARGUMENTACIÓN**

#### **3.1 El conflicto**

Al esbozar una definición de conflicto lo primero que hay que aclarar, es que el mismo se constriñe a colisión de intereses contrapuestos entre las partes involucradas en un hecho dentro del cual cada una de ellas tiene una percepción de la realidad. Es decir, que el conflicto se sobreviene en razón de insatisfacción de necesidades entre las personas que se ven envueltas en él. De hecho, puede entenderse que “el conflicto es una interacción de personas interdependientes, quienes perciben metas incompatibles e interferencias de unos a otros para lograr tales metas” (Ministerio de Inclusión Económica y Social de Ecuador, 2018, p. 2).

Del mismo modo, los conflictos pueden ser de diversos tipos y entre estos de acuerdo a Perdomo (2017), pueden diferenciarse los siguientes:

- a) Conflictos latentes: Aquellos existentes de los cuales las personas no se percatan.
- b) Conflictos explícitos o manifiestos: Son los conflictos que conocen las personas involucradas.
- c) Conflictos intrapersonales: Son aquellos que surgen en el fuero interno de la persona.
- d) Conflictos interpersonales: Se suscitan entre dos personas por acción de otro individuo.
- e) Conflictos intragrupal: Los cuales ocurren entre microgrupos dentro de un grupo mayor.
- f) Conflictos intergrupales: Este tipo de conflicto se presenta entre dos grupos bien identificados.

Ahora bien, cabría preguntarse ¿cuál es la importancia de conocer este tipo de conflictos? y quien suscribe este texto considera que estos aspectos teóricos deben en primer lugar ser dilucidados, pues ellos pueden decantarse en una manifestación de violencia física,



psicológica o de otro tipo. No necesariamente todos los conflictos deben culminar con una manifestación violenta de conducta, pero si no se abordan para prevenirse, contenerse o resolverse, mal podrían acrecentarse hasta lograr una concentración que finalice con un evento desafortunado. Por ello debe estudiarse la definición de violencia, la cual se entiende así:

Es el uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte (Organización Mundial de la Salud, 2020, p. 1).

Por ello, se asume que cuando existe este fenómeno las consecuencias del mismo pueden ser cada vez mayores si el mismo no es tratado de forma eficiente y eficaz en el momento preciso. En entornos educativos es frecuente atestiguar este tipo de hechos, los cuales incluso pueden tener una escalada considerable hasta llegar al acoso en función de que:

La situación de acoso e intimidación y la de su víctima queda definida en los siguientes términos: Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos (Olweus, 1998, p. 25).

Son estas las razones por las cuales debe comprenderse la naturaleza de los conflictos en educación. Entre estos conflictos potencialmente pueden encuadrarse los conflictos raciales o entre etnias.

### **3.2 Los conflictos raciales**

Aún en los albores del siglo XXI, son reportadas de forma reiterada a lo largo y ancho de todo el mundo, manifestaciones de conflictos raciales que han resultado dañinos para el contexto social dentro del cual se han suscitado. De hecho, al tomar al conflicto étnico desde un punto de vista sociológico, es lógico comprender al mismo como un enfrentamiento entre etnias, el cual puede desembocar en hechos violentos o bélicos.

En cuanto a la discusión sobre el impacto de los conflictos raciales, es de hacer notar que ella se vio reabierta en el año 2020, en función de los hechos ocurridos con ocasión de la influencia del movimiento *Black Lives Matter*, como plataforma de apoyo a la población afroamericana que mantuvo su consigna a raíz de la muerte de George Floyd, ciudadano norteamericano quien resultó fallecido por acción de un agente policial en funciones en los Estados Unidos de Norteamérica. Sobre esto se menciona que “el 25 de mayo el afroamericano George Floyd murió asfixiado por un policía blanco. El vídeo de su detención ha desembocado en los peores disturbios de las últimas décadas” (El Mundo, 2020, p. 1).

Se hace referencia al hecho del párrafo anterior sólo de forma ilustrativa en aras de que se comprenda que los conflictos raciales subsisten y generan consecuencias considerables, por lo cual es importante que desde las casas de estudios superiores se aborde esta problemática de manera constructiva, de forma que se establezcan las directrices necesarias para evitar manifestaciones violentas de conducta en los recintos académicos, todo en persecución de consolidar una cultura de paz. También es menester resaltar que de esta manera desde las



universidades se colaboraría para que la replicación de tal concepción se divulgue y promueva fuera de sus espacios, fomentando así la construcción de una sociedad más justa y equilibrada.

Por otra parte, es ampliamente conocido el hecho de que la familia junto con los sistemas educativos es la representación de los pilares fundamentales de la sociedad, y por ello debe cultivarse de manera adecuada en los futuros profesionales de los Estados, la cultura de la tolerancia. Aquí yace también el rol universitario en la conformación de comunidades revestidas por la equidad. El racismo contraría al espíritu de los derechos humanos que universalmente se propugnan en el globo terráqueo, y es por esa razón que la importancia de los centros educativos se recalca como elemento para el logro de la evolución sobre los factores conservadores y tradicionalistas que en determinados contextos hubieran podido incidir para la propagación de la discriminación en este sentido.

### **3.3 Los conflictos raciales en las universidades**

Es natural que para cualquier miembro de las comunidades académicas superiores que se identifiquen con una visión humanista de la educación, perciba como lesivos los distintos conflictos étnicos que pueda evidenciar en su día a día al desarrollar sus labores dentro del recinto que le corresponda. Esto pudiera tal vez ser más común que lo habitual, pues incluso existen testimonios de diferentes indicios acerca de la relativa frecuencia en las manifestaciones de conflictos que involucran especificidad étnica dentro de las universidades. Por ello, Quintero (2014) ha señalado que también de forma sutil o a través de eufemismos, existen personas que dentro de los contextos universitarios, pueden tratar de subsumir a otras en contextos de inferioridad o desprecio en razón de la etnia a la cual pertenecen. Tal afirmación, puede concretarse incluso por medio del uso de vocabulario dirigido a invisibilizar a determinados grupos.

De forma similar, Velasco (2016) considera que en contexto educativo se puede establecer un sustrato para que se reproduzca el racismo de forma explícita o implícita. Por ello, resulta interesante el testimonio de Marcia Mandepora Chunday, quien como ex rectora de la Universidad Indígena Boliviana Guaraní y de los Pueblos de Tierras Bajas “*Apiaguaiki Tiipa*” ha expresado que:

Los estudiantes de origen indígena son discriminados de cualquier forma, más aún cuando se les enseñan contenidos curriculares que nada tienen que ver con su cultura [...] por el racismo evidente en los escenarios de la Educación Superior muchos estudiantes dejan de practicar su cultura, sus costumbres, de hablar su lengua indígena, de comer sus comidas tradicionales, de practicar sus medicinas, niegan sus raíces culturales (La Capital, 2019, p.1).

Se visualiza entonces que la insatisfacción de necesidades en etnias determinadas es percibida de forma existente, y así por esta razón se cumple el primer requisito para la configuración de un conflicto: los implicados no consideran que sus requerimientos son cumplidos y por ello tienen la necesidad de modificar incluso sus estilos de vida para adaptarse a un sistema dentro del cual sienten inconformidad. Es por dicha razón que para

evitar estos conflictos, debe adoptarse un sistema que promueva la diversidad en las universidades con base en lo siguiente:

Es necesario promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir en las instituciones de educación superior a mujeres, personas con discapacidad, miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes e individuos de grupos sociales históricamente discriminados, sino transformarlas para que sean social y culturalmente pertinentes. Estos cambios deben asegurar la incorporación en las instituciones de educación superior de las cosmovisiones, valores, conocimientos, saberes, sistemas lingüísticos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento de dichos pueblos y grupos sociales (La Capital, 2019, p. 1).

Por ende, es cierto que la diversidad implica también la potenciación de la tolerancia dentro de las universidades, en tanto que, a mayor variedad dentro de ella, se puede lograr el cumplimiento de la verdadera funcionalidad de estos centros educativos superiores: ser cuna del conocimiento en el marco de la pluriculturalidad. Es una lucha ardua, pues como expresa Pardo (2018) al analizar el sistema de admisiones de universidades como Harvard, cada día surgen nuevos retos así como también dudas sobre la equidad que erradicaría los conflictos raciales universitarios, pues incluso al momento de realizar la selectividad para la entrada en algunos de estos espacios, han podido evidenciarse casos puntuales de batallas legales que se han iniciado por la discriminación de ciertas etnias para cumplir cuotas raciales de otras.

Todos estos elementos son indicios de que, dentro de las instituciones de educación superior, si bien ha habido un gran avance sobre el tema, aún se encuentra lejos un perfeccionamiento de todo el sistema. Es necesario entonces reconducir las políticas de las universidades para lograr verdaderas soluciones a los conflictos con base étnica que dentro de ellas se generen.

#### **4. La universidad como espacio para la formación en valores y la tolerancia**

Las instituciones de educación superior desde su gestación hasta su consolidación, han representado ambientes dentro de los cuales se ha abierto la puerta a la producción y difusión de conocimientos. Es evidente que en el siglo XXI la universidad se concibe como un espacio académico donde también se trata de despertar la conciencia crítica todas las personas que allí hacen vida. Esa capacidad para formar opiniones propias, sin embargo, no puede dar rienda suelta a una justificación echando mano del libre desenvolvimiento de la personalidad para actuar fuera del respeto hacia el prójimo, pues, aunque este es un derecho humano, hay leyes que deben ser ejecutadas porque representan las normas de conducta que regulan el comportamiento en sociedad.

Es con asidero en el deber de consolidar la libertad de actuación en el contexto del respeto a las diferentes personalidades que conviven en comunidad, que la universidad entra en ecuación como factor de cohesión entre los saberes curriculares y los morales, pues “de acuerdo a la hipótesis piagetiana básica de que la acción (la experiencia) representa la base de todo el desarrollo, la educación moral debe ser *activa* debiendo sustituir las tradicionales lecciones de moral, en las que el profesor *transmite la verdad...*” (Díaz y Medrano, 2000, p. 24).

Es importante destacar que la universidad, actuando mancomunadamente con el Estado, es el lugar donde puede potenciarse el valor de la tolerancia por medio de la implementación del currículo y de los ejes transversales adecuados. En tal sentido, es de suma trascendencia que se oriente a los sujetos para que sean capaces de generar sus propias conclusiones acerca de las vivencias que tengan en el mundo real, pero al mismo tiempo es necesario que comprendan que sus acciones modifican su mundo circundante para bien o para mal, por lo cual deben ser cuidadosos al momento de procurar tratos hacia las personas con las cuales hacen vida y así las academias deben asumir que:

Un sistema educativo estrictamente disciplinar y conceptualista que no dé prioridad, de forma consciente, al desarrollo de las capacidades, y que abandone o subordine los contenidos procedimentales y actitudinales, no puede, en ningún caso, favorecer el desarrollo global de la personalidad, y siempre será un sistema desconectado de la vida y de las experiencias reales que los alumnos y las alumnas puedan vivir o experimentar consigo mismos, con los demás y con su entorno.

Ante ese riesgo, y para evitarlo, con la Reforma Educativa se plantean claras perspectivas y exigencias curriculares que indiquen directamente sobre el desarrollo de las capacidades globales de la personalidad y sobre la importancia del aprendizaje de los contenidos procedimentales y actitudinales ... y el tratamiento de los Temas Transversales (Lucini, 2000, p.p. 17, 18).

En este sentido, si bien en el año 2020 más que de contenidos en diversos países se hace mayormente referencia a ejes curriculares o competencias, la idea es la misma: a través de la transversalidad en el currículo bien puede cimentarse una estructura de valores dentro de los cuales todo miembro universitario comprenda que el trabajo colaborativo es trascendental para el desarrollo de la sociedad. Esa capacidad para trabajar coordinadamente, parte del respeto a los valores y a la tolerancia de las diferencias, siendo que es de esta manera que se habrá de consolidar el derrumbe de las barreras étnicas que culturalmente han impedido, a través de los siglos, el logro de una verdadera hermandad. Así entonces podrán prevenirse, contenerse o resolverse conflictos de carácter racial, en el entendido de que todos los seres humanos edifican una sociedad por igual, lo cual puede materializarse tomando en cuenta los siguientes elementos:

- La necesidad de enfocar el proceso docente-educativo con una su visión ética, comunicativa, holística e interdisciplinaria.
- Problematizar los contenidos de la enseñanza con situaciones conflictivas que revelen las contradicciones reales de la sociedad actual y el papel de los valores en su dilucidación.
- El alumno como sujeto del aprendizaje que logre vivenciar los contenidos de la enseñanza (unidad de lo intelectual y lo emocional), a través de un diálogo cotidiano entre el profesor y el alumno y de ellos entre sí, así como que se estimule su auto-perfeccionamiento y su educación.
- Necesidad de una capacitación específica a los profesores universitarios para la formación de valores en los jóvenes, a partir de la introducción en su práctica de estrategias tales como la orientación profesional, el aprendizaje grupal y el empleo de métodos participativos, así como el desarrollo de la competencia comunicativa de los docentes, y la redimensión de su rol.

- Los valores no se pueden imponer, inculcar ni adoctrinar, los alumnos deben asumirlos y hacerlos suyos por su propia construcción y determinación.
- En el profesor universitario debe provocarse la autorreflexión y autoevaluación sobre la competencia de su labor en la formación de valores.
- La ejemplaridad del claustro de profesores y del funcionamiento de la universidad.
- Se destacan los valores responsabilidad, fidelidad, solidaridad, autenticidad, patriotismo, laboriosidad y algunas vías para educarlos.
- Enfatizar la clase como vía fundamental para la educación de los valores, junto con las demás actividades.
- Vincular de manera coherente los paradigmas cualitativos y cuantitativos de investigación.
- Se involucran fenómenos psicológicos complejos, tales como los intereses, necesidades, motivos, intenciones, aspiraciones, ideales, convicciones, etc.
- La obligatoriedad de hacer siempre un diagnóstico de cada alumno al entrar a la universidad y la constatación de su evolución en cada año (Ortiz, 1999, p. 1).

De acuerdo con lo previamente expuesto, para el desarrollo de una educación en valores dentro de los centros que se encargan de desarrollar el proceso de aprendizaje en el nivel superior, es necesario que se presente la convergencia de aportes por parte de sus brazos comunitarios, de manera que se cubran las necesidades que al respecto tengan de manera efectiva. Esto parte desde la acción de los educandos, hasta los profesores y el personal administrativo e incluso de mantenimiento que allí haga vida.

Es entonces determinante que se conjuguen tanto elementos de participación activa de estudiantes, así como de docentes y otros miembros de la universidad, para que considerando el proceso de aprendizaje en valores de forma global, se compacte una verdadera cultura de socialización y tolerancia. Este es, de acuerdo con quien ha elaborado este texto, precisamente el mayor desafío en los centros de estudios superiores y lograrlo requiere de trabajo, dedicación y constancia, que con disciplina se puede alcanzar de forma estable y perdurable en el tiempo.

## **5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.**

Con base en la revisión bibliográfica realizada y teniendo en cuenta los propósitos de este trabajo, se pudo determinar como producto de la investigación ejecutada que:

1. Los conflictos no sólo se circunscriben a manifestaciones físicas de violencia, sino que implican toda insatisfacción entre partes enfrentadas, por lo cual es imperativo procurar la cobertura de esas necesidades para promover la armonía en cualquier ambiente que se trate.
2. Los conflictos raciales tienen diferentes vertientes, pues al existir indicios de discriminación, abuso verbal o psicológico, entre otros, se configura igualmente la escalada de este fenómeno.

3. Las universidades son casas del saber donde conviven el multiculturalismo y la convivencia. Por ello es necesario que desde los institutos de educación superior se promueva la inserción de los estudios sobre tolerancia en el currículo. Igualmente, a través de distintos mecanismos como las clínicas de investigación, seminarios, talleres, entre otras herramientas, se puede exhortar a la sociedad para que siembre y desarrolle valores como el respeto hacia todas las etnias.

Tomando la idea de los aspectos antecedentes, puede resaltarse además que la investigación sobre las manifestaciones de racismo dentro de distintos entornos, da cabida al cambio de los paradigmas sociales. En este sentido, aparte de lo aquí planteado podría procederse en un futuro y tomando como punto de partida a estas líneas, realizar estudios acerca de: incidencia del racismo dentro del ámbito educativo de acuerdo a factores específicos como sexo, orientación sexual, índices socioeconómicos, entre otros; analizar las manifestaciones conscientes o inconscientes de segregación racial entre estudiantes o personal de centros educacionales, dentro de niveles distintos a la educación superior; ejecutar seguimiento de las afectaciones psicológicas de las expresiones de racismo sobre las comunidades educativas, y demás temas que pudieran surgir en conexión con dichas consideraciones.

Del mismo modo, si se refiere a etnia o raza, sea cual sea la denominación que se decida utilizar para especificar las características fenotípicas de un grupo humano, en cuanto a su percepción que también de forma cultural y conforme a sus orígenes se ha concebido a lo largo del tiempo, lo importante es tener claro en primer lugar que hombres, mujeres, adolescentes y niños tienen sentimientos y del mismo modo por principio de dignidad, deben ser respetados y considerados como semejantes en cuanto a derechos y deberes. Lo importante cuando se discuten los conflictos raciales, es tratar la reconducción de los mismos, de manera que resulten lo menos lesivos posibles en los entornos dentro de los cuales se suscitan.

Naturalmente debe resultar muy difícil pertenecer en algún momento a un grupo minoritario discriminado y por esa misma situación también es duro ser juzgado, señalado, o sujeto de ataques que pueden llegar a convertirse en acoso cuando ocurren sistemáticamente. Es por ello que quienes no pertenecen a dichos conglomerados deberían en su calidad ciudadana, proveer la seguridad y comodidad que en sus manos pueda estar para que se produzcan procesos de acoplamiento étnico entre todos los conformantes de las comunidades.

## **6. CONCLUSIÓN**

Para quien ha realizado este trabajo, resulta muy severo leer constantemente acerca de las distintas señales de discriminación y conflictos vinculados a las etnias alrededor del mundo, pues tal cuestión, por lo visto, se suscita no sólo en los países más desarrollados, sino también en aquellos que se encuentran en vías de desarrollo. La empatía para comprender este tipo de fenómeno no debe, por tanto, ser una manifestación de lo políticamente correcto, sino la representación de un verdadero deseo por proveer cambios que resulten positivos para el desarrollo de un Estado.

Igualmente, el autor de este texto a través de su experiencia en centros escolares y universitarios, puede atestiguar que efectivamente gran variedad de conflictos se suscita dentro de ellos sin que muchas veces se aborden de manera adecuada, y resultan aún más hirientes para algunas personas cuando los mismos se vinculan a una especial situación racial dentro de la cual se vean inmersos. Es por ello que quien desee involucrarse en procesos educativos, debe tener el conocimiento y preparación suficiente para afrontar estos retos, de manera que los maneje de forma oportuna y asertiva, con espíritu de integración, pero al mismo tiempo bajo la rectoría de la equidad y la justicia.

Con las ideas previamente explanadas, puede indicarse que el principal aporte de este trabajo fue constituir una fuente de consulta académica para entender el racismo educacional, visto que el texto podría formar parte de futuros trabajos que desglosen este tópico con mayor profundidad. Del mismo modo, de acuerdo con la investigación planteada, pudo determinarse que el rol de la sociedad en concordancia con el papel institucional, marca la pauta en la modificación de comportamientos desde una perspectiva positiva. Por ende, se recomienda que también las gobernanzas de los distintos territorios que sean afectados por el tema aquí desarrollado, que formen alianzas con cada uno de los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje a nivel de educación superior, de manera que reciban información directa y propuestas que permitan ensamblar políticas para prevenir, contener e incluso erradicar la discriminación por razones étnicas.

Las universidades pueden representar no sólo espacios donde se observa e investiga este tipo de situaciones de contraposición de intereses, sino que también son susceptibles de consolidarse como agentes del cambio a través de la integración de la educación en valores con el combate hacia toda forma de discriminación o manifestación de conflicto, violencia o de acoso por razones étnicas. Si las instituciones educativas superiores se estructuran como hogares para la coordinación de esfuerzos en este sentido, se lograría su verdadero fin: establecer un lugar para la academia, pero con la convergencia de culturas que propenderá a su enriquecimiento como casas que impulsan la luz en medio de horas oscuras.

Es muy pertinente destacar que “es tan grande el poder de la solidaridad que cuando se hace presente en nosotros, nos hace inmensamente fuertes y capaces de realizar las más increíbles hazañas a favor de los otros...” (Sepúlveda, 2005, p. 97) y es precisamente eso lo que los seres humanos en el marco del civismo deberían hacer: si ayudan serán ayudados, si no discriminan tampoco serán discriminados y si deciden tomar acción para mejorar al mundo, serán recompensados. No hay nada más loable que el impulso de la paz y mientras se tenga claro que lo más importante es el respeto de las diferencias para construir un mundo mejor, se abrirá la puerta a una sociedad más equilibrada y honesta que permita a todos ser cada día mejores personas.



## BIBLIOGRAFÍA

- Brito, Argenis (2015). *Guía para la elaboración, corrección y asesoramiento de trabajos de investigación*, San Tomé, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Bolivariana.
- Camps, V. y Giner S. (2000). *Manual de Civismo*, Barcelona, España: Ariel.
- Casillas, M (2000). *Educación como socialización en la universidad mexicana* [página web]. Recuperado de: <https://www.uv.mx/personal/mcasillas/2014/03/11/educacion-como-socializacion-en-la-universidad-mexicana-2/>
- Díaz M. y Medrano C. (2000). *Educación y razonamiento moral*, Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Durand, V. (2000). *Etnia y cultura política. Los mexicanos en Estados Unidos*, México D.F., México: Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- El Mundo (Junio 3, 2020). *La muerte de George Floyd desata protestas y un incendio racial sin precedentes: ¿qué está pasando en Estados Unidos?* [artículo web]:.Recuperado de <https://www.elmundo.es/internacional/2020/06/01/5ed4d1c4fdddf8e198b464a.html>
- Estrada, M., y Morr, J. (2006). Publicar en Revistas Científicas y Visibilidad del Conocimiento. *Salud de los Trabajadores*, 14(1), 3-4. Recuperado de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-01382006000100001&lng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01382006000100001&lng=es)
- La Capital (28 Septiembre, 2019). *Erradicar el racismo, un desafío de las universidades* [artículo web]. Recuperado de <https://www.lacapital.com.ar/educacion/erradicar-el-racismo-un-desafio-las-universidades-n2530753.html>
- La Capital (23 Noviembre, 2019). *Las universidades y el racismo que sufren sus estudiantes.* [artículo web]. Recuperado de <https://www.lacapital.com.ar/educacion/las-universidades-y-el-racismo-que-sufren-sus-estudiantes-n2544442.html>
- Lucini, F. (2000). *Temas transversales y educación en valores*, Madrid, España: Grupo Anaya.
- Ministerio de Inclusión Económica y Social (2018). *Guía para la solución de conflictos*, Ecuador: Ministerio de Inclusión Económica y social.
- Miranda, S. y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Moreno, M. (2016). El archivo del estudio del racismo en México. *Desacatos*, (51), 92-107. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-050X2016000200092&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2016000200092&lng=es&tlng=es)
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* [página web]. Recuperado de <https://dle.rae.es/>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, España: Ediciones Morata S.L.



- Organización de Estados Americanos (1969). *Convención Americana sobre Derechos Humanos* [página web]. Recuperado de [https://www.oas.org/dil/esp/tratados\\_b-32\\_convencion\\_americana\\_sobre\\_derechos\\_humanos.htm](https://www.oas.org/dil/esp/tratados_b-32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos.htm)
- Organización de Naciones Unidas (1965). *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial* [página web]. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Violencia* [página web]. Extraído de <https://www.who.int/topics/violence/es/>
- Ortiz, E. (1999). *La formación de valores en la educación superior desde un enfoque psicopedagógico* [página web]. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/valores2/ortiz.htm>
- Pardo, P. (12 Agosto, 2018). *Una nueva forma de racismo llega a las universidades estadounidenses* [artículo web]. Recuperado de <https://www.elmundo.es/papel/historias/2018/08/12/5b6f0b8546163fcd0b8b45c1.html>
- Perdomo, A. (2017). *Aprender a vivir. Como solucionar conflictos* [entrada en blog]. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoblog/aperjim/resolucion-de-conflictos/>
- QuestionPro (2020). *¿Qué es la investigación documental?* [entrada en blog]. Recuperado de <https://www.questionpro.com/blog/es/investigacion-documental/>
- Quintero, O. (2014). El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá. *Universitas Humanística*, (77), 71-94. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-48072014000100004&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072014000100004&lng=en&tlng=es)
- Sánchez F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital Investigación y Docencia* 13 (1), 101-122. Recuperado de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2223-25162019000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2223-25162019000100008&script=sci_arttext)
- Santos, M. (2000). *Agrupamientos flexibles. Un claustro investiga*, Sevilla, España: Díada editora.
- Sepúlveda, M. (2005). *Pasión por la vida*, Bogotá, Colombia: Editorial Carrera 7ª Ltda.
- Universidad de Jaén (2020). *Diseño documental* [página web]. Recuperado de [http://www.ujaen.es/investigat/ics\\_tfg/dise\\_documental.html](http://www.ujaen.es/investigat/ics_tfg/dise_documental.html)
- Universidad Dual (12 Noviembre, 2019). *Investigadores de América Latina reflexionan sobre racismo y discriminación racial en las universidades* [artículo web]. Recuperado de <https://www.udual.org/principal/2019/11/12/investigadores-de-america-latina-reflexionan-sobre-racismo-y-discriminacion-racial-en-las-universidades/>
- Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 61(226), 379-407. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30015-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30015-0)

## Autoras

María del Carmen Zamora Peralta\* & Raquel Victoria Jara-Cobos\*\*

Ecuador

\* Ecuatoriana, Magister en Educación Especial, Docente de la Unidad Educativa Baltazar Aguirre, de la Comunidad indígena de Chunazana, provincia del Azuay, Ecuador.

Correo electrónico:  
[carmenzamoraperalta@hotmail.com](mailto:carmenzamoraperalta@hotmail.com).

\*\*Ecuatoriana, Doctora en Educación, Docente e investigadora de la Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador

Correo electrónico:  
[vjara@ups.edu.ec](mailto:vjara@ups.edu.ec)

## Cómo citar este artículo:

Zamora, M., & Jara, R. (2021). Estrategias lúdicas para niños con discapacidad múltiple: Estudio de caso en Ecuador. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 4(6), p.p. 131 – 145.

# ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA NIÑOS CON DISCAPACIDAD MÚLTIPLE: ESTUDIO DE CASO EN ECUADOR

**Playful strategies for children with multiple disability: case study in Ecuador**

## RESUMEN

En Ecuador existen niños con limitaciones, sufren dificultades y consecuencias muy serias en la vida personal debido a la discapacidad múltiple, se vulnera su condición humana, especialmente en las áreas rurales, lo que motivó el análisis de caso de un niño con sordo-ceguera y discapacidad intelectual, con el objetivo de apoyar el aprendizaje e inclusión educativa; se utilizó el método de acción – reflexión con enfoque cualitativo, técnicas de encuestas semiestructuradas a 70 docentes, entrevistas, observación del contexto y anamnesis; los resultados evidencian la incidencia positiva en la aplicación de estrategias lúdicas en el proceso de aprendizaje e inclusión en el sistema educativo ecuatoriano.

**Palabras clave:** Discapacidad múltiple, discapacidad intelectual, sordoceguera, inclusión educativa, capacitación docente, estrategias lúdicas

## ABSTRACT

In Ecuador there are children with limitations, who face difficulties and very serious consequences in personal life due to multiple disabilities, which wound their condition as human beings, especially in the rural areas, that motivated the case analysis of a child with deaf-blindness and intellectual disability, with the objective to support the learning and educational inclusion; the action-reflection method was used with qualitative approach with techniques of semi-structured surveys to 70 teachers, interviews to family and professionals, observation in the context and anamnesis; the results highlight the positive impact in the implementation of playful strategies in the learning process and inclusion in the Ecuadorian educational system.

**Key words:** Multiple disability, intellectual disability, deaf-blindness, educational inclusion, teacher training, playful strategies.

## INTRODUCCIÓN

A través de los tiempos, la compleja situación de las personas con discapacidad es aliada al culto de perfección corporal e intelectual. En la Edad Media, se calificaba como anormales, siendo olvidadas, rechazadas e incluso perseguidas por considerarlas, castigo divino, llegando en algunas culturas al infanticidio, que con el pasar de los años se modifica por la idea de enfermedad que requiere de asistencia médica y rehabilitación y se centra el tratamiento en el individuo, sin tomar en cuenta los factores contextuales en el que se desenvuelve. Es hasta la década de los sesenta en la que los Derechos Humanos son vinculados a las personas con discapacidad, generando el aspecto de la valía y el respeto al ser humano (Ortiz, 2000; Fernández 2008; Valencia, 2014 y Stiker, 2019).

La discapacidad es considerada como “deficiencia en el sujeto, con una repercusión directa en su capacidad de realizar actividades” (García, 2001, p. 16). Según la OMS (2011) en Hurtado y Agudelo (2014) es “un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación”. (p. 46), si a esto se suma la combinación de dos o más discapacidades, caracterizada por la concurrencia de más de una deficiencia en una sola persona, se tiene el caso de discapacidad múltiple o multidiscapacidad.

Según Valentina Sobrón, “Discapacidad múltiple es la condición que se origina a partir de la presencia de dos o más discapacidades y la interacción de las necesidades que ellas generan”. (Sobrón & Carrasco, 2019, p. 6). La sordoceguera es un tipo de discapacidad múltiple que involucra las deficiencias sensoriales vista y oído al mismo tiempo, ocasionando serias dificultades en la comunicación (Álvarez, 2004; Ruiz, 2016; Calero & Chávez, 2019), que “implica una pérdida total o parcial de los sistemas auditivo y visual”. (Donate, 2010, p. 2)

La persona sordociega puede encontrarse incluida en distintos grupos de acuerdo a sus características, que Colomo (2014) especifica como “personas con sordoceguera congénita, personas con ceguera congénita y sordera adquirida, personas con sordera congénita y ceguera adquirida, personas con sordoceguera adquirida”. (p. 6)

## Personas con discapacidad y su participación en la educación

El desarrollo social, económico y productivo del ser humano, está ligado a su preparación académica. La formación de las personas con discapacidad se ha desarrollado en forma secuencial: exclusión, segregación, integración e inclusión, cada una con características propias. La diversidad es la riqueza de la educación (Bianchi, 2015), para esto la educación inclusiva requiere de múltiples actividades y recursos que propicien situaciones de aprendizaje variado en el cual se considere la heterogeneidad de cada estudiante para un proceso de inclusión (Miranda, E. López, M, 2007; Asamblea Nacional, 2008; UNESCO, 2017). El proceso de inclusión educativa en Latinoamérica “no tendría la aceptación que tuvo en tan breve tiempo sin Salamanca”. (Blanco & Duk, 2019, p. 25)

En la Actualidad hablar de inclusión es reconocer los derechos inherentes que tenemos todos los seres humanos a ser tratados con dignidad y equidad, ser tomados en cuenta como sujetos de derecho en la elaboración de políticas de inclusión (Valencia, 2014).

La creación de la escuela especial, permite que los grupos rezagados accedan a centros de estudio, en dos modalidades: regular, abierta para las personas “normales” y la especial para personas con discapacidad. Acción que de ninguna manera termina con la exclusión educativa; más bien, la vuelve selectiva, facultando a los centros de estudio elegir a sus estudiantes, lo cual amplía la brecha social y no se considera el postulado de educación para todos que se reafirmó en la convención de Salamanca “enfocándose en los grupos en mayor riesgo de exclusión, marginación y fracaso escolar, así como en la importancia de que todos los niños se eduquen juntos relevando la idea de escuela inclusiva” (Duk, 2018, p. 11).

Para Ecuador, el propósito de erradicar la exclusión, es una intención que no se puede cumplir sin considerar el hecho de vulnerabilidad. La propuesta planteada en Salamanca tiene cabida en los artículos 26, 27 y 47 de la Constitución del 2008 en donde se especifica que todas las personas tienen el mismo derecho a educarse, siendo ésta incluyente y diversa (Asamblea Nacional, 2008). La educación de calidad para todos, no es cuestión de tener buena voluntad, requiere de Políticas de Estado, compromiso social y, sobre todo, preparación profesional que incluya modelos de enseñanza acordes a las necesidades de cada estudiante, reconociendo la heterogeneidad de cada grupo.

El ser humano desarrolla un conjunto de habilidades y destrezas que permiten enfrentar y resolver situaciones cotidianas; sin embargo, por causas que van desde, genéticas, congénitas, y/o desconocidas, en algunas personas, esta capacidad se encuentra disminuida, repercutiendo en su desarrollo social, cuidado personal y/o conducta adaptativa, manifestándose antes de los 18 años como discapacidad intelectual y está relacionada con el coeficiente Intelectual (CI.) que es una puntuación obtenida de una serie de evaluaciones y test que miden habilidades como: lectura, matemática, vocabulario, memoria, razonamiento, habilidades visuales, habilidades verbales, entre otras. Está determinado por el resultado de la edad mental y cronológica y se clasifica en: Leve, CI. entre 50 y 69; moderada con un CI. entre 35 y 50 requiere apoyo para lograr independencia. Grave, el CI. se encuentra entre 20 y 35, la persona requiere de supervisión continua, y profunda CI. menor a 20 requieren de asistencia continua (Schalock 2010; Association American Psychiatric, 2013; Wehmeyer, 2013; Muñoz,2017).

En el presente estudio se considera la lectoescritura como fundamental en el proceso del aprendizaje, las razones son múltiples, entre ellas: la búsqueda del conocimiento, la socio-afectividad y el entretenimiento. Para Caballero (2018) “la lectura y la escritura son las dos más grandes obras de la creación del ser humano, infinitas en belleza, en complejidad, en comunicación”. (p.35), que exige la discriminación adecuada de los sonidos del habla y conciencia fonética; coordinación visomotora, motivación, habilidades que se adquieren a temprana edad con herramientas apropiadas (Benedet, 2017; Gutiérrez y Díez, 2018).

El objetivo de investigación es disponer de todos los insumos para aplicar estrategias lúdicas en el proceso de la lectoescritura de un niño con sordoceguera y discapacidad intelectual perteneciente al sector rural, e incluir en la educación regular, teniendo en cuenta que pertenece a un bajo nivel socioeconómico, de padres con primaria inconclusa; limitado apoyo profesional, por lo que el accionar del docente será fundamental y determinante para conocer la facultad que tiene una persona con discapacidad para realizar actividades diarias sin intervención de otra. La información se obtiene, con un abordaje interdisciplinario, mediante una evaluación funcional; pues al identificar limitaciones, habilidades y potenciales, permitirá alcanzar nuevas destrezas (Vásquez 2011; Peña, 2013).

## METODOLOGÍA

La presente investigación es de acción reflexión, el tipo de muestreo es intencional con la finalidad de registrar vivencias de un estudiante del sector rural que tiene multidiscapacidad integrada por sordoceguera y discapacidad intelectual que alcanza el 80% según el carnet otorgado por el Ministerio de Salud del Ecuador; asiste a una escuela de educación regular y ha tenido serias dificultades en el proceso del aprendizaje, por discriminación social y desconocimiento de estrategias por parte de los docentes. El estudio de caso tiene un enfoque cualitativo y descriptivo de la realidad en la que se desenvuelve el sujeto; según los autores Soto y Escribano (2019) este estudio “resulta de utilidad para diagnosticar o evaluar en profundidad una determinada situación en el ámbito escolar-educativo”. (p.203)

Como estrategias para la recopilación de la información se utiliza una encuesta semiestructurada que fue aplicada a 70 docentes del Circuito Nabón al que pertenece la Institución Educativa, se lo hizo con la intención de analizar la realidad docente, el nivel de conocimiento sobre estrategias metodológicas para ayudar a los niños con discapacidad múltiple y la urgencia por disponer de una buena práctica que sirva como modelo para los demás estudiantes con similares situaciones. Para el análisis e interpretación se consideró los siguientes parámetros:

- a) Derechos Humanos: marco normativo e inclusión.
- b) La lectoescritura, importancia en la adquisición del conocimiento.
- c) Participación del Estado: capacitación docente, infraestructura, recursos en el aula de clases.

Se aplicó entrevistas a los padres y familiares, así como a los profesionales de la Unidad Educativa Baltazar Aguirre, con el objetivo de analizar la situación específica del niño con discapacidad múltiple, por lo que se compartió ideas, conocimientos y experiencias que enriquecieron el estudio.

La recopilación de información se realizó además mediante la observación del contexto familiar y académico, en forma planificada y sistemática, con consentimiento informado, sin

influir sobre la realidad de vida del estudiante, en la comunidad indígena de Chunazana. Se efectuó una anamnesis con la descripción de importantes características del niño con objetivo diagnóstico. Los padres y autoridades facilitaron la documentación que garantiza la certeza y sustento ético del trabajo.

En base a la acción reflexión y la experiencia docente, se aplicó estrategias lúdicas que servirá de orientación a los docentes, para que materialicen el proceso de inclusión educativa, Destacando así el importante papel que juega la preparación académica para enfrentar el proceso de inclusión y la búsqueda de una educación de calidad para todos.

## RESULTADOS

De la encuesta semiestructurada aplicada a 70 docentes se evidencia que el 72% conoce aspectos normativos relacionados con los derechos humanos, el 54% sabe conceptos de discapacidad en forma general, no así en forma específica para referirse a casos como sordoceguera, autismo, etc, a pesar de haber trabajado en el aula con estudiantes con diferente tipo de discapacidad y ser conscientes de la necesidad de incluir en la educación regular.

El 100% reconoce que la lectoescritura es la base del proceso de aprendizaje de las personas con discapacidad, contribuye a la independencia de este grupo y considera que las estrategias que cada docente intenta realizar dentro del aula, son importantes para su concreción, aunque se lo hace con desconocimiento preciso de lo que significa una adaptación curricular o ajustes necesarios que se deben considerar de acuerdo al tipo y nivel de discapacidad que tienen los estudiantes.

La participación del Estado a través de las autoridades de la Institución Educativa es deficiente, pues solamente un docente ha tenido la oportunidad de recibir capacitación, sobre el tema de discapacidad propiciado por el establecimiento educativo, el 100% coincide en manifestar que no se dispone de recursos para incentivar la cultura de la lectoescritura ni para trabajar con personas con discapacidad en la educación regular.

Las entrevistas realizadas a familiares, docentes y profesionales, directamente relacionados con el estudiante y su proceso de inclusión educativa, sirvió para consolidar la información que permitió realizar la reconstrucción de antecedentes y transcurso de permanencia escolar.

Según los datos recopilados de la observación y la anamnesis realizada, se deja constancia que el estudiante proviene de una familia nuclear, tiene dos hermanos de 16 y 6 años, los padres son agricultores, tienen un nivel de escolaridad primaria incompleta; residen en la comunidad indígena de Chunazana del cantón Nabón, provincia del Azuay; la madre, durante su embarazo asistió por cuatro ocasiones a control médico; refiere una caída a los tres meses que le produjo un leve sangrado; a los nueve meses de embarazo, ayudada por una comadrona da a luz en casa en parto normal; debiendo acudir al médico al no expulsar la placenta.



El niño no presenta llanto al nacer, camina a los dos años, no desarrolla el habla. La madre relata que: “dormía mucho y cuando se lo trataba de despertar, no escuchaba nada”. A la edad de tres años el niño tuvo un problema en los genitales, trasladándole a la ciudad de Cuenca. El médico que lo atiende sugiere que se realice una valoración del sistema auditivo, siendo diagnosticado, en forma no precisa, con una discapacidad auditiva.

La situación económica de la familia y la ubicación geográfica de la residencia, son factores que impiden tratar su discapacidad oportunamente y contar con estudios médicos actualizados. La información más importante con la que se cuenta, es su carnet en el que se registra discapacidad intelectual de 80%. En cuanto a la visión, no se dispone de un diagnóstico.

El niño a los ocho años ingresa a primer grado de Educación Básica, según entrevista realizada a su primera docente, es por temor de la madre, pues el niño dentro de la Unidad Educativa era tímido, se mantenía en un rincón, no se relacionaba con los compañeros. Posteriormente le atraen algunas actividades (dibujo y pintura) pero con dificultades debido a problemas de audición y visión, porque según su madre “no escucha nada y ve poquito con su ojo izquierdo, agacha mucho la vista para poder ver”.

El estudiante avanza con sus pares a segundo y tercero de básica, con logros diferentes, ellos leen y escriben, él continúa dibujando y pintando. La maestra en estos niveles manifiesta: “se hizo todo tipo de esfuerzo, no se sabe cómo actuar en estos casos; hay que enseñar las letras y se necesita del oído”. La docente es consciente que los estudiantes con discapacidad están en su derecho de asistir a la escuela regular.

Con la aplicación del mapeo, se fortalece la información sobre el estudiante, por lo que se conoce que tiene preferencia por alimentos, juegos, colabora en el pastoreo de animales, se viste y asea solo. La madre lo define como ordenado y aspira que él pueda valerse por sí mismo, que compre en una tienda, que se haga entender; de igual forma su padre desea que su hijo avance en los estudios, que aprenda a leer y escribir.

El informe de la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión (UDAI) concluye que “debe aprender nociones para evaluar su capacidad intelectual, no se dará un diagnóstico pedagógico preciso, hasta llevar a cabo el proceso correcto”. El diagnóstico más fiable se puede realizar en base a su discapacidad auditiva (Becerra, 2017).

Para la obtención de la información en las distintas áreas, se aplican técnicas descritas a continuación:

Desarrollo motor: Motricidad gruesa, el niño descubre habilidades a través del movimiento, se desplaza solo, puede patear, saltar, voltearse, lanzar objetos, le gusta bailar. Motricidad fina: puede abotonarse la ropa, sostiene el lápiz correctamente, pinta, dibuja. Coordinación visual motor: recorta con dificultad, sigue patrones, adopta posición de pinza al tomar el lápiz.



Capacidades perceptivas: Desarrollo visual: reconoce a las personas hasta una distancia aproximada de 2,5m., diferencia los colores, no tiene desarrollada la visión periférica, sigue los movimientos de objetos cercanos como un lápiz, todo lo descrito lo hace solamente con el ojo izquierdo, inclina su cabeza a lado izquierdo para observar. Desarrollo auditivo: no hay reacción a sonidos, objetos con sonido, al habla, a sonidos fuertes como la sirena. Desarrollo táctil: este sentido y los restos visuales son los más importantes que posee el niño para la comunicación, le gusta explorar, manipular y experimentar, se manifiesta con lenguaje corporal la aceptación o rechazo a personas o actividades. Desarrollo del sistema gustativo: identifica sabores que le gustan, prefiere yogur de fresa, hace gestos ante lo agrio, tiene alimentos favoritos. Desarrollo del sistema olfativo: al niño se le presentan diferentes esencias, su respuesta es una sonrisa, sin poder interpretar aquella reacción; la mamá dice que sí distingue olores.

Sistema cinestésico y vestibular: tiene movimientos coordinados, puede clasificar, aprende mejor de la participación y experiencia, no tiene coordinación al caminar por líneas rectas trazadas en el piso, tiene dificultad al botear un balón, le gusta bailar, imita movimientos, agarra objetos; coordina movimientos, ojo, cabeza y cuerpo, mantiene el equilibrio.

Cognitivo: aprende con estímulos y de manera lúdica, su principal fuente de información es la observación y el tacto; es curioso, le llama la atención todo lo que se pueda manipular, busca la función de los objetos y cuando se le presentan alternativas, sabe elegir (autodeterminación), aprende por repetición, es selectivo en lo que prefiere conocer, olvida con facilidad. Su aprendizaje es visual, kinestésico, reconoce a su familia, a los compañeros de clase y docentes; mantiene la atención de manera limitada en algunas tareas, no disfruta de videos largos, realiza la actividad que se le indica y deja de hacer al pedirlo.

Comunicación: lo hace mediante señas aisladas, no tiene comunicación verbal. La comunicación receptiva la realiza con el apoyo de mímica y gestos, se esfuerza para comprender. En cuanto a lo expresivo, se manifiesta en pocas ocasiones. Su madre dice: “en la casa es bravo y cuando quiere algo golpea” Tiene desarrollado su propio sistema de comunicación (lengua aislada), expresiones faciales, sonidos guturales, se escucha su risa cuando trabaja a gusto.

Orientación y movilidad: se desplaza solo, tanto en espacios exteriores e interiores, a decir de la madre: “le gusta andar detrás de los borregos” reconoce algunos lugares. Habilidades de la vida diaria: se alimenta solo, no hay problemas al ingerir alimentos de cualquier textura, le encanta el yogur y las frutas. Se encarga de su aseo personal; se viste solo, pero no discierne la correspondencia con el clima, se pone abrigo cuando está soleado; conoce los utensilios de limpieza y su uso, sabe comportarse en la mesa y es ordenado con su material de trabajo.

Desarrollo social: se integra con timidez al grupo, es un poco agresivo cuando invaden sus espacios, es afectivo con su maestra, disfruta de la clase de Educación Física, comparte escasamente objetos o comida con sus pares, saluda con la mano a conocidos. No tiene

conductas estereotipadas. Recreación: le gusta el fútbol, pero no participa; le gusta dibujar y pintar, juega a perseguir a su hermano menor.

Apoyo familiar: su familia lo trae y lleva de la institución, participan de las reuniones, no superan del todo la etapa del duelo. La madre manifiesta: “que será de mi hijo si yo le falto”

Apoyo institucional, el niño, cuenta con el apoyo de directivos de la institución, además de los psicólogos de la UDAI, docentes y compañeros. La labor del docente debe dirigirse al fortalecimiento de habilidades que permitan solventar las dificultades del entorno. La enseñanza debe darse en el ambiente natural del estudiante, por lo que se deben analizar los factores personales y la interacción entorno sujeto. Partir del conocimiento del estudiante y lo que va a necesitar para su futuro basándose en la funcionalidad y la edad cronológica, más no al coeficiente intelectual ni edad mental para desarrollar planes individualizados (Barrero, 2005; Van Loon, 2013).

A partir de la información recopilada y con el objetivo de favorecer la inclusión educativa para situaciones de discapacidad múltiple, el equipo colaborativo plantea estrategias de trabajo, para desarrollar en el aula, con la familia y los especialistas, priorizando el fortalecimiento de habilidades blandas, sin dejar de lado las habilidades duras, por lo que se considera los siguientes campos de acción: familia, escuela y especialistas. La comunicación al interior del equipo es esencial; debe ser, asertiva y continua. La información que se va obteniendo, es compartida y registrada. La planificación permite un trabajo organizado con la finalidad de que no se realicen las mismas actividades con el resto del equipo, se evitaren contradicciones que originen desconfianza en el estudiante y su familia.

La familia, que más conoce al niño es el pilar del equipo, se encargará de fortalecer en forma progresiva la asignación de actividades como: el doblado de ropa, lavado de pequeñas prendas, selección de la ropa limpia y sucia, ayudar en el aseo de la casa. La familia organizará el tiempo de trabajo, rutinas diarias en los que también se incluirá el ocio y recreación, considerando la información obtenida en el mapeo. Trabajando en actividades que impliquen diferencias entre casa y escuela.

En la Escuela se realiza las siguientes adecuaciones con respecto a: posición, iluminación, cercanía al docente para retroalimentación. La posición de trabajo inclinada, se corrige implementando un atril. Se utiliza un calendario de actividades y tablero de comunicación para que aprenda a diferenciar las asignaturas. En cuanto a la conducta en el aula, se conversa con los compañeros de clase para que entiendan la discapacidad, evitando así actitudes negativas y/o sobreprotección. Es importante el comunicar a los demás docentes las actividades y decisiones que se han tomado.

Se aplican estrategias para desarrollar la lectoescritura como: mover los labios para imitar en la lectura a sus compañeros, misma que no ha sido concretada a pesar de los esfuerzos realizados por los docentes de los años anteriores. Se buscan alternativas que posibiliten llegar a la lectoescritura considerando las limitaciones del estudiante, quien no cuenta con audición, pero si con restos visuales y el tacto, aprovechando éstos, como fuente de ingreso

de información, se construye recursos didácticos como una caja con letras. La caja, tipo baúl, contiene seis juegos del alfabeto, juegos elaborados con material concreto, que activa la parte sensorial (tocar, manipular, reseguir). El tacto y la visión son muy importantes, permiten la conexión cerebral y envía señales que estimulan la memoria y posterior aprendizaje. En la tapa de la caja se ubica un espejo que, al abrir, queda frente al niño, permitiendo interactuar con la imagen reflejada y descubrirse así mismo, tomar conciencia de sus praxias linguales y praxias labiales, conocer sus expresiones. En el atril interno, se pueden ubicar letras y armar palabras apoyándose en gráficos, pictogramas y objetos.

La preferencia del niño por el yogur es la primera conexión establecida en el proceso de lectoescritura (motivación - interés), durante cuatro días consecutivos, se entrega un yogur al niño. El primer día, no se realiza ninguna acción pedagógica adicional, el segundo día se procede a modelar la palabra yogur, indicando el envase, repitiendo por algunas ocasiones. El tercer día, recibe el yogur, se procede a modelar la palabra, indicando mediante señas que sea él quien coloque las letras de la palabra yogur. El niño inicialmente no quiere, luego se anima e intenta, falla en algunas ocasiones, recibe retroalimentación y logra colocar la palabra (tiempo para responder), se festeja ese logro indicando con el pulgar hacia arriba, una sonrisa y aplausos (comunicación multimodal).

En la segunda semana de trabajo, antes de entregar el yogur se le solicita escribir en la caja la palabra aprendida, luego que transcriba a su cuaderno, integrando a ello el dibujo de un envase. El niño realiza lo solicitado. Posteriormente se coloca una manzana junto a un yogur, recurriendo a una cartulina en la que se ha escrito la palabra aprendida; y mediante señas, se pide acercar lo que indica la cartulina. Logra hacerlo, recibiendo el aplauso de sus compañeros de aula.

En las siguientes semanas de trabajo, se incorporan progresivamente nuevas palabras como: los nombres del niño, de la maestra; algunos verbos como: saltar, jugar, bailar, comprar; para ello se utiliza la misma metodología más la incorporación de pictogramas y acciones. Posteriormente, utilizando material del medio, concreto y gráfico, el niño selecciona lo que desea conocer cómo se escribe. Semana a semana se van sumando nuevas palabras, respetando su ritmo de aprendizaje, realizando retroalimentación. El niño utiliza su cuaderno como diccionario y consulta cuando necesita. Por otro lado, se trabaja en el área de Matemática, de manera interdisciplinaria. Conocido el verbo comprar, se une a la palabra yogur y se logra un acercamiento al bar de la institución en donde él puede adquirir el producto, en un inicio no tenía idea que debía cancelar por la compra, luego se trabajó con estrategias para que reconozca la moneda que necesita y si debe esperar o no por un cambio (moneda).

En todas las áreas se puede trabajar en contenidos que le sirvan para alcanzar un mejor nivel de vida, considerando su forma de aprendizaje sus fortalezas y habilidades en deferencia a los resultados de la evaluación funcional. Los logros del estudiante son evidenciados por el personal de la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión (UDAI) del distrito Nabón Oña, docentes de los años anteriores y autoridades de la institución. Además, es invitado a realizar demostraciones en público, ante lo cual presenta una actitud de seguridad.

Con respecto a las estrategias tecnológicas, gradualmente se van realizando incorporaciones, los pictogramas y objetos concretos son reemplazados por imágenes digitales. Además, se trabaja con aplicaciones como: Arasaac, Araword, que permiten la escritura de texto y pictogramas. El interés del estudiante creció y a la par el material gráfico. La caja se mantiene, su uso es la base del trabajo con el docente. En colaboración de la Psicóloga clínica, se realiza un video de señas del alfabeto y saludos, con el que se enfrentaría el aprendizaje en tiempos de pandemia y no se retroceda en la adquisición de conocimientos, pues debido a su interés por la lectoescritura se hizo acreedor de una computadora por parte de las Autoridades de la Coordinación Zonal del Azuay.

Los logros alcanzados son valorados por los especialistas psicólogos que visitan la institución, quienes plantean pequeñas metas en aprendizajes activos, cuyas actividades deben estar encaminadas a agilizar todas las vías sensoriales del cerebro, al mismo tiempo: visual, táctiles, kinestésicas. El tiempo de tareas es moderado, se aplica técnicas de trabajo como: jornada organizada, comunicación multimodal, modelado, principio medio fin, tablero de comunicación, toma de turnos, participación parcial, participación total, análisis de tarea, motivación interés, anticipación, recursos tecnológicos, tiempo para responder, aprendiendo a elegir. En la relación con el estudiante, no se puede llegar a la sobreprotección; tampoco se trata de dar ventajas, se debe entregar instrucciones claras, realizando ejemplares de rutinas.

## DISCUSIÓN

La utilización de estrategias para la enseñanza de la lectoescritura por parte de la docente ha logrado resultados positivos en el ámbito cognoscitivo, emocional y desarrollo personal. Se ha elevado la autoestima y motivación en el estudiante, mejorando de manera significativa su comunicación e incentivando a continuar en la práctica de esta destreza.

El derecho Constitucional a tener una educación de calidad para todos, es algo más que insertar en una misma aula a estudiantes con y sin discapacidad. La verdadera inclusión está en buscar diferentes estrategias que permitan de manera equitativa a todos los estudiantes alcanzar aprendizajes significativos y útiles para la vida cotidiana. Para Rodrigo Loza (2019) “el apoyo a los niños con este tipo de discapacidad es crucial en su vida, despierta el interés por desarrollar destrezas que antes no tenía solución”. (p. 242)

El rol del docente en la educación inclusiva es quizás el más importante de todos, garantiza el cumplimiento de los derechos de educación de calidad, adapta sus clases de acuerdo a los requerimientos de cada estudiante, conoce de manera directa su contexto, es ingenioso, pero tiene sus límites, debido a la poca capacitación. La investigadora Macías (2017) afirma que “la capacitación docente respecto al uso y aplicación de las metodologías activas es imprescindible debido a que permite una mejora sustancial en el logro de la calidad y gestión escolar hacia los grupos más vulnerables”. (p. 17)

Los docentes preparados aplican estrategias en el aula que permiten que los estudiantes con y sin discapacidad avancen en su formación educativa, disminuyendo la brecha económica y

social que ha existido a través de la historia. La diversidad de Convenios y leyes que amparan a las personas con discapacidad, no son aval de su cumplimiento. Actualmente, el apoyo del Estado, se enmarca en la compensación monetaria, mediante la entrega de bonos, pretendiendo erradicar la pobreza como reflejo de la desigualdad (Larrea, 2013).

La adopción de políticas de Estado en asuntos que implique la dignidad del ser humano sobre todo de las personas que tienen una discapacidad, es un asunto que requiere atención prioritaria, debe existir inversión en la formación y capacitación docente, que posibilite a los profesionales especialistas en educación regular adoptar alternativas, enfrentar debilidades y deficiencias del sistema educativo, que conlleven a una verdadera inclusión.

## CONCLUSIONES

El niño con discapacidad múltiple, combinación de sordoceguera con deficiencia intelectual, que según el investigador Alcalá (2018) puede tener origen genético o surgir durante el periodo prenatal, perinatal o postnatal, pudo alcanzar bienestar y satisfacción al poder conectarse de mejor forma con el ambiente que le rodea, pues la discapacidad no es el limitante, es la sociedad la que limita, por eso es importante la interacción comunicativa, el conocer intereses y preferencias, contando con la colaboración del entorno familiar y social, incluyendo la participación de la persona en el proceso; partiendo de preguntas como: ¿qué te gustaría aprender? ¿cuáles temas te interesan? ¿cuánto sabes? De esta manera los aprendizajes serán significativos, aumentando motivación y autodeterminación (Alonso, 2016; Vinayagam, 2019).

No todas las personas con sordoceguera tienen las mismas necesidades y requerimientos, siendo individuales y diferentes en cada una. La persona en estudio, tiene sordoceguera congénita, la discapacidad auditiva es profunda, tiene restos visuales en su ojo izquierdo. Por lo tanto, es aún más importante el apoyo que recibió, porque nunca ha percibido los sonidos del mundo que lo rodean.

Las estrategias no son únicas, son diversas, es la experiencia docente y el nivel de dedicación y empatía que permiten incluir a un estudiante con discapacidad de un 80% en la educación regular, lo que se requiere es diagnosticar la situación real de contexto y las características del niño para realizar los ajustes necesarios. Son visibles los beneficios alcanzados en la aplicación de estrategias lúdicas en el proceso de enseñanza de la lectoescritura. La implementación del método activo orientó la solución de problemas en el aprendizaje, el estudiante es visto de manera holística, se ha establecido un equipo colaborativo que integra a todas las personas que buscan su bienestar. Según la coordinadora de la Unidad de Apoyo a la Inclusión del Distrito Nabón – Oña – Ministerio de Educación, MSc. Diana Becerra: “el trabajo realizado con el estudiante es un gran logro, esta metodología marca un hito que se debe replicar en la labor con estudiantes con discapacidad” El estudiante se encuentra encaminado en el proceso de la lectoescritura, pero sobre todo, en la búsqueda de una vida digna e independiente, se cumplió con el objetivo planteado, ahora tiene la esperanza de ser

parte activa de una sociedad, trabaja con entusiasmo en contenidos que aplica en su vida cotidiana, se muestra más confiado, tiene interés y logra hacerse entender de mejor manera.

Por otra parte, este análisis deja aspectos importantes a ser considerados en próximas investigaciones:

- El mayor porcentaje de estudiantes con discapacidad en Ecuador, se encuentran dentro de la educación regular.
- Inclusión no es permitir el acceso de los estudiantes con discapacidad al mismo sitio que sus pares, es más bien la incorporación de una serie de acciones complementarias que eviten el riesgo de permanecer en las aulas, sin aumentar la participación en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- El equipo colaborativo debe estar integrado por profesionales de acuerdo a las necesidades del niño, de no contar con esa posibilidad, se puede optar por asesoría de manera externa.
- La familia es quien conoce mejor al niño, debe conformar el equipo colaborativo; la información que proporcione, tiene que ser considerada en la toma de decisiones. Además, los gustos y preferencias del niño son importantes, se debe buscar formas de conocer, en el caso de no obtener de manera directa.
- El sistema educativo ecuatoriano, mantiene barreras que dificultan la inclusión, se habla de igualdad y equidad, pero no se considera la dotación de infraestructura (rampas para acceso en silla de ruedas) y múltiples necesidades de las personas con discapacidad.
- Los contenidos a trabajar con los estudiantes de inclusión, deben ser priorizados de acuerdo a sus necesidades, ser trabajados de manera conjunta en el hogar, la escuela y comunidad.
- El Estado a más de entregar las directrices a los docentes, debe dotar recursos para su capacitación y equipar las instituciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alcalá, M. (2018). *Formación continua para logros de atonomía personal en estudiantes con necesidades educativas especiales Severos y multidiscapitados*. (U. d. Loyola, Trad.) Lima. [bit.ly/2XeHz1O](https://bit.ly/2XeHz1O)
- Alonso, D. (2016). *El desarrollo de la autodeterminacion a través del proceso creativo de las personas con discapacidad intelectual*. Madrid.
- Álvarez, D.; et al. (2004). *La Sordoceguera un Análisis Multidisciplinar*. Madrid, España: [bit.ly/3saUGN7](https://bit.ly/3saUGN7)
- Asamblea Nacional. (2008). *Constitución*. Quito, Ecuador.



- Association American Psychiatric. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5<sup>th</sup> edition, <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Barrero, C., & Garcia, S. (1-2 de Enero de 2005). *Índice de Barthel (IB): un instrumento esencial para la evaluación funcional y la rehabilitación*. *Nuevos Horizontes*, 4, 81.
- Becerra, D. (2017). *DIAC*. Cuenca, Ecuador.
- Benedet, M. J. (2017). *Cuando la dislexia no es dislexia*. *Revista de Currículum y Formación profesorado*, 17-18. Madrid. CEPE. [bit.ly/3yId6at](http://bit.ly/3yId6at)
- Bianchi, C. (2015). *La integración de alumnos con discapacidad a la escolaridad común, aceptandose las diferencias*. (Bachelor's thesis). [bit.ly/3yI7e0B](http://bit.ly/3yI7e0B)
- Blanco, R., & Duk, C. (2019). *El Legado de la Conferencia de Salamanca en el Pensamiento, Políticas y Prácticas de la Educación Inclusiva*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), pp. 25-43 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>
- Caballero, L. (2018). *Proyecto educativo del departamento de Lenguaje, Lingüística y Literatura: DELIN*. Universidad del Pacífico.
- Calero Morales, S. &. (2020). *La corrección - compensación en niños sordociegos con alteraciones motrices a través de actividad física adaptada*. *Revista Cubana de Salud*. [bit.ly/3AC1Qg5](http://bit.ly/3AC1Qg5)
- Colomo, M. (11 de Septiembre de 2014). *La sordoceguera y su intervención en el Trabajo Social*. 6. (U. d. Jaén, Ed.) Obtenido de [bit.ly/3lZNFNO](http://bit.ly/3lZNFNO)
- Dehant, Andre; Arthur, Gille. (1976). *El niño aprende a leer*. Mátaró: KAPELUSZ. [bit.ly/3yIdB4l](http://bit.ly/3yIdB4l)
- Donate, G. (Septiembre/diciembre de 2010). *El Servicio de atención temprana para niños con sordoceguera en Aragón. Integración*. *Revista sobre discapacidad visual*, [bit.ly/3lZGkOw](http://bit.ly/3lZGkOw)
- Duk, C. y. (2018). *El mensaje de la Educación Inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja*. *Rev. latinoam. educ. inclusiva [online]*, vol.12(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011>.
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge. ISBN848323
- Fernández, J. (2008). *Historia, discapacidad y valía*. Madrid: Cinca.
- Garcia, C. S. (2001). *Clasificación de la OMS sobre discapacidad*. *Boletín de RPD*, 16. [bit.ly/3jQo1IL](http://bit.ly/3jQo1IL)
- Gutiérrez, R., & Diéz, A. (2018). *Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades*. 21(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.20212>.
- Hegarty, S. (1994). *Educación de niños y jóvenes con discapacidades, principios práctica*. Paris. [bit.ly/3fZe4HL](http://bit.ly/3fZe4HL)



- Hurtado Lozano, Leidys Tatiana y Agudelo Martínez, María Alejandra. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. CES Movimiento y Salud. 2(1), pp. 45-55. [bit.ly/3CIaKKR](http://bit.ly/3CIaKKR)
- Larrea, A. M. (30 de Julio de 2013). *Ecuador: estrategia para la erradicación de la pobreza*. Recuperado el 16 de Julio de 2020, Quito, Ecuador. [bit.ly/2VLMYq4](http://bit.ly/2VLMYq4)
- Macías, J. (febrero de 2017). *Metodologías Activas aplicadas por los docentes para alumnos con*. 17. Esmeraldas, Ecuador. [bit.ly/3scQYCp](http://bit.ly/3scQYCp)
- Miranda, E; López, M. (2007). *Lectoescritura para todos*. Madrid, España.
- Muñoz-Quezada, M. T. (2017). *Evaluación de procedimientos para el diagnóstico de discapacidad intelectual en estudiantes con discapacidades múltiples*. *Ajayú Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología*, 15(1), 34-52. [bit.ly/2VIPhRH](http://bit.ly/2VIPhRH)
- Ortiz, M. d. (2000). *Hacia una escuela inclusiva: la educación especial ayer, hoy y mañana*. Madrid: Siglo cero.
- Peña, M. (Junio de 2013). *Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión*. *Psicoperspectivas*, 12. Valparaíso, Chile. [bit.ly/31TR5Sq](http://bit.ly/31TR5Sq)
- Rodrigo Loza, R. E. (2019). *Impacto de la aplicación Reader como herramienta de apoyo en la lectoescritura de las personas con discapacidad auditiva de la Asociación Central de Sordos, El Alto*. *Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 242. [bit.ly/3setEEv](http://bit.ly/3setEEv)
- Ruiz Gonzales, M. (2016). *La sordoceguera, su tratamiento formativo y atención a las personas que la presentan*. Valladolid. ISSN: 0210-1696. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20164732945>.
- Schalock, R. (2017). *Seis ideas que están cambiando el campo de Las discapacidades y desarrollo en todo el mundo*. Siglo Cero. <http://dx.doi.org/10.14201/scero2018491719>.
- Seoane, J. (2011). *¿Qué es una persona con Discapacidad?* 30(1), 150. *ÁGORA*. Vol. 30, nº 1: 143-161. [bit.ly/3CHA8k7](http://bit.ly/3CHA8k7)
- Sobron, V. C., & Carrasco, P. Q. (2019). *Calidad de vida de personas con discapacidad múltiple en la ciudad de Los Ángeles*, Chile. Ciudad de los Ángeles, Chile: Universidad de Concepción 2019.
- Sobron, V. C. y Escribano Hervis, Elmys. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D.M. Arzola Franco (coord.). *Procesos formativos en la investigación educativa*. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias (pp. 203-221). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua. [bit.ly/37AIL2E](http://bit.ly/37AIL2E)
- Stiker, H. (2019). *A History of disability*. The University Michigan Press

- UNESCO Institute For Statistics. (2017). Reino Unido. doi:UIS/FS/2017ED/40REV.
- Valencia, L. (2014). *Breve historia de las personas con discapacidad: de la opresión a la lucha por sus derechos*. bit.ly/2UiMv4Q
- Van Loon, J. (2013). *Programas individualizados*. Siglo Cero.España. 1 (40)
- Vásquez, P. (Diciembre de 2011). *Valoración funcional en niños y niñas con multidiscapacidad o sordoceguera*. (U. P. Salesiana, Ed.) *Alteridad*, 6(1), 136. <https://doi.org/10.17163/alt.v6n2.2011.05>
- Vinayagam, R. S. (2019). *Integrated Evaluation of Disability*. Boca Raton, Estados Unidos: CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781351165440>
- Wehmeyer, M. L. (2013). *El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano*. (FEAPS, Ed.) 39(227), 5-18.



**CENTRO DE ESTUDIOS  
EN EDUCACIÓN**



## Revista Estudios en Educación

### Resumen



#### Volumen4, Número 6

| AUTORES                       | TÍTULO  | PAÍS      | FECHA DE RECEPCIÓN   | FECHA DE ACEPTACIÓN | FECHA DE PUBLICACIÓN |
|-------------------------------|---|-----------|----------------------|---------------------|----------------------|
| Luz Alfonso, Eduin Petro      | Aprendizaje Invertido: Herramienta Tic para el desarrollo de competencias.  | Colombia  | 14 de mayo 2021      | 08 de junio 2021    | 31 de agosto 2021    |
| Angela Arias, Yudy Ariza      | Diseño de un curso de inglés modalidad b-learning implementando las plataformas symbaloo learning paths y google classroom. | Colombia  | 12 de marzo          | 15 de Junio2021     | 31 de agosto 2021    |
| Chess Briceño, Charlie Juárez | Efectividad de las tiras cómicas como estrategia pedagógica para la adquisición de expresiones idiomáticas anglófonas.      | Venezuela | 04 de diciembre 2020 | 14 de mayo 2021     | 31 de agosto 2021    |
| Lisette Cavallo               | El desafío de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en pandemia.                           | Chile     | 13 de mayo del 2021  | 17 de junio 2021    | 31 de agosto 2021    |
| Ramón Hernández               | Enseñanza de vocabulario: uso de actividades lúdicas en clases español como lengua.   | Brasil    | 20 de diciembre 2020 | 3 de mayo 2021      | 31 de agosto 2021    |
| Ángel Prince Torres           | Perspectivas de los conflictos raciales en educación  | Venezuela | 14 de mayo 2021      | 15 de junio 2021    | 31 de agosto 2021    |

|   |  |         |                 |                  |                   |
|---|--|---------|-----------------|------------------|-------------------|
|   | superior.  |         |                 |                  |                   |
| María del Carmen Zamora, Raquel Victoria Jara-Cobos | Estrategias lúdicas para niños con discapacidad múltiple: Estudio de caso en Ecuador | Ecuador | 10 de mayo 2021 | 15 de junio 2021 | 31 de Agosto 2021 |

## NORMAS DE PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

Revista Estudios en Educación, como parte de sus estándares de publicación científica, posee las siguientes normas para la presentación, recepción, arbitraje, selección y publicación de trabajos, las cuales deben ser cumplidas por el(la)(os)(as) autor(a)(es)(as) que someta(n) un artículo a este proceso.

### Aspectos formales del artículo

Un trabajo que se presente a Revista Estudios en Educación debe tener las siguientes características para ser ingresado al proceso de recepción, evaluación y selección de artículos:

Estar escrito en idioma castellano.

- Escrito en hoja tamaño carta, márgenes de tres (3) cms., espacio interlineado simple, páginas numeradas, fuente Times new roman, tamaño de letra 12 en todo el texto.
- El título del artículo puede incluir un máximo de quince (15) palabras, escritas en idioma castellano y en inglés, presentándose en el mismo orden en líneas separadas.
- Luego del título, y en líneas separadas, se identifica(n) el(la)(os)(as) autor(a)(es)(as) con, al menos, su primer nombre y apellido, seguido de un asterisco como nota al pie de página (fuente tamaño 10), donde se debe detallar para cada autor(a) los siguientes datos:
  - Nacionalidad
  - Grados académicos y títulos obtenidos
  - Institución(es) a las que está adscrito actualmente
  - Ciudad y país de la Institución(es) a la(s) que está(n) adscrito(s)
  - Dirección de correo electrónico de cada autor(a).
- A continuación, se incluye un resumen de una extensión máxima de ocho (8) líneas, en idioma castellano y en inglés.
- Posterior a ello, se debe indicar un máximo de seis (6) palabras clave, en idioma castellano y en inglés.
- El artículo puede tener una extensión máxima total de veinticinco (25) páginas, incluyendo ilustraciones, tablas, esquemas, fórmulas, gráficos, introducción,

bibliografía y anexos. De manera excepcional, el Editor podrá autorizar la recepción de artículos de mayor extensión.

- De ser necesario la inclusión de notas complementarias al contenido de un artículo, se deben incorporar a pie de página en tamaño de fuente 10.
- Las ilustraciones, tablas, esquemas, fórmulas, gráficos y similares, que hayan sido creados en un programa diferente de Word, además de estar contenidas en el artículo, deben ser enviados en archivos independientes en un formato que sea posible editar, de modo que permitan su adecuado diseño y diagramación.

### **Cita de fuentes y listado de bibliografía**

Revista Estudios en Educación utiliza el sistema de citación y referencias bibliográficas APA (2016), por lo que las citas de fuentes se incluyen en el cuerpo del texto del artículo, en general entre paréntesis y con el formato (Apellido del autor, año).

Por su parte, la referencia completa de las fuentes se incluye al final del trabajo, bajo el título de Bibliografía, las que se ordenan alfabéticamente por apellido del autor, usando el estilo APA y con sangría francesa, por ejemplo:

#### **Cómo incluir un artículo de revista en bibliografía**

Apellido(s), iniciales del nombre o nombres (fecha completa de publicación).

Título del artículo. *Título de la revista en cursiva, volumen de la revista* (número del fascículo entre paréntesis), primera página-última página del artículo.

#### **Cómo incluir un libro con autor en bibliografía**

Apellido autor, Iniciales del nombre (año de publicación), *Título del libro en cursiva*,

ciudad, país de publicación: editorial.

#### **Cómo incluir un libro con editor en bibliografía**

Apellido editor, Iniciales del nombre. (Ed.). (año de publicación). Título del libro.

Ciudad, país de publicación: editorial.

#### **Cómo incluir un libro en versión electrónica**

Apellido autor, Iniciales del nombre (año de publicación). *Título del libro en cursiva*.

Recuperado de <http://www.....>



## PROCESO DE RECEPCIÓN, REVISIÓN, ARBITRAJE Y SELECCIÓN DE ARTÍCULOS

1. A partir de la recepción de un artículo en el correo electrónico del Editor de la Revista Estudios en Educación, se asume que es para ser sometido a su proceso de arbitraje, por lo cual el Editor enviará una carta de confirmación de recepción por correo electrónico al(la)(los)(las) autor(a)(es)(as) en un plazo no superior a 5 días hábiles (de Chile).
2. Luego, el Editor efectuará una primera revisión del artículo para verificar lo siguiente: (a) si se ajusta a la línea editorial de la Revista, (b) si corresponde a un texto de corriente principal y (c) si cumple con los aspectos formales de presentación según lo establecido en las normas de publicación. Si no cumple satisfactoriamente alguno de estos 3 aspectos, el Editor informará de la situación a su(s) autor(a)(es)(as), mediante carta enviada por correo electrónico en un plazo no superior a los 5 días hábiles siguientes (de Chile), a fin de que adopten las acciones que consideren pertinentes.
3. Un artículo que apruebe esta primera revisión, será incorporado al proceso de evaluación, basado en el sistema doble ciego, por lo cual será remitido a dos especialistas independientes, quienes no conocerán la identidad del(la)(los)(as) autor(a)(es)(as) del trabajo. El perfil de estos expertos corresponde a académicos/o investigadores con estudios de doctorado, maestría o bien profesionales con dilatada trayectoria en su especialidad de Chile y/o Latinoamérica. Para este proceso de revisión, cada árbitro tendrá un tiempo máximo de 15 días para enviar su informe de acuerdo a la siguiente pauta:

## INFORME DE EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS

**EJE TEMÁTICO PREDOMINANTE EN EL TEXTO DEL ARTÍCULO** (marque con una X la opción adecuada)

|  |                          |
|--|--------------------------|
| 1. Políticas educacionales                                     | <input type="checkbox"/> |
| 2. Gestión de calidad en educación                             | <input type="checkbox"/> |
| 3. Sistemas de acreditación y certificación                    | <input type="checkbox"/> |
| 4. Gestión pública, privada y compartida en educación          | <input type="checkbox"/> |
| 5. Curriculum y evaluación                                     | <input type="checkbox"/> |
| 6. Enseñanza y aprendizaje                                     | <input type="checkbox"/> |
| 7. Educación a distancia                                       | <input type="checkbox"/> |
| 8. Tecnología de la información y educación                    | <input type="checkbox"/> |
| 9. Profesión docente   | <input type="checkbox"/> |
| 10. Educación en sus distintos niveles                         | <input type="checkbox"/> |
| 11. Educación de personas adultas                              | <input type="checkbox"/> |
| 12. Equidad e inclusión en educación                           | <input type="checkbox"/> |
| 13. Educación contextualizada                                  | <input type="checkbox"/> |
| 14. Convivencia al interior de las instituciones educacionales | <input type="checkbox"/> |
| 15. Análisis Institucional                                     | <input type="checkbox"/> |

|                                   |                          |
|-----------------------------------|--------------------------|
| 16. Innovación educativa          | <input type="checkbox"/> |
| 17. Sociología de la educación    | <input type="checkbox"/> |
| 18. Filosofía de la educación     | <input type="checkbox"/> |
| 19. Economía de la educación      | <input type="checkbox"/> |
| 20. Globalización de la Educación | <input type="checkbox"/> |
| 21. Ciencia y tecnología          | <input type="checkbox"/> |
| 22. Otro (especifique)            | <input type="checkbox"/> |

**TIPO DE ARTÍCULO** (marque con una X la opción adecuada)

|  |                          |
|--|--------------------------|
| 1. Artículo original de investigación  | <input type="checkbox"/> |
| 2. Artículo de revisión  | <input type="checkbox"/> |
| 3. Artículo de reflexión   | <input type="checkbox"/> |
| 4. Artículo teórico  | <input type="checkbox"/> |
| 5. Artículo metodológico   | <input type="checkbox"/> |
| 6. Otro, por ejemplo, estudio de caso, artículo de opinión, etc. (especifique) | <input type="checkbox"/> |

**ASPECTOS FORMALES** (asigne un puntaje a cada ítem según la siguiente escala:  
3 = cumple en alta medida; 2 = cumple parcialmente; 1 = cumple en baja medida)

| Ítems  | Puntos | Observaciones |
|--|--------|---------------|
| <p>1. <i>Ajuste a las normas de publicación en cuanto a:</i></p> <p>a) <b>Título</b> (refleja adecuadamente contenido del artículo, extensión máxima 15 palabras, está en castellano e inglés)</p> |        |               |
| <p>b) <b>Resumen</b> (refleja adecuadamente contenido del artículo, extensión máxima 8 líneas, está en castellano e inglés)</p>  |        |               |
| <p>c) <b>Palabras clave</b> (reflejan adecuadamente contenido del artículo, máximo 6 palabras, están en castellano e inglés)</p>   |        |               |
| <p>d) <b>Cita de fuentes en el texto del artículo</b> (uso estilo APA 2016, son suficientes, pertinentes, acorde la temporalidad del artículo)</p>   |        |               |
| <p>e) <b>Bibliografía al final del artículo</b> (uso estilo APA 2016, orden alfabético según apellido de autor, incluye todas las fuentes citadas en el texto)</p>                                 |        |               |
| <p>2. <i>Ajuste del texto en cuanto a cumplimiento de normas de:</i></p> <p>a) Ortografía</p>  |        |               |
| <p>b) Redacción</p>  |        |               |
| <p>c) Puntuación</p>   |        |               |

3. Estructura lógica del artículo (posee al menos: introducción que incluye problematización abordada circunscrita a un espacio geográfico y temporal; marco conceptual / teórico / referencial; diseño metodológico; resultados; conclusiones e implicancias; bibliografía)

|  |
|--|
|  |
|--|

|  |
|--|
|  |
|--|

**METODOLOGÍA Y CONTENIDO** (asigne un puntaje a cada ítem según la siguiente escala: 3 = cumple en alta medida; 2 = cumple parcialmente; 1 = cumple en baja medida)

| Ítems   | Puntos | Observaciones |
|---|--------|---------------|
| 1. El tema del artículo es relevante para el desarrollo de la disciplina o de la realidad.  |        |               |
| 2. El objetivo, tema, problema o hipótesis que se aborda en el artículo se identifica de manera precisa.  |        |               |
| 3. Se incluye una descripción razonable de los conceptos, teorías, tesis o hipótesis que dan sustento al trabajo realizado.   |        |               |
| 4. Se describe de manera precisa la metodología utilizada (por ejemplo, si se consulta a fuentes primarias se identifica el universo, tamaño de muestra, nivel de error y confianza, tipo de muestreo, técnicas e instrumentos de recolección de datos, temporalidad de los datos, etc.). |        |               |
| 5. El análisis de resultados es pertinente al objetivo, tema, problema o hipótesis planteada inicialmente.  |        |               |

|   |  |  |
|---|--|--|
| 6. Se utiliza de forma adecuada la evidencia existente y necesaria dada la naturaleza del objetivo, tema, problema o hipótesis del artículo.                  |  |  |
| 7. El desarrollo de la argumentación es coherente y lógica con relación a los conceptos, teorías, tesis o hipótesis iniciales.                                |  |  |
| 8. Las conclusiones se derivan de los análisis y resultados presentados en el trabajo y son pertinentes al objetivo, tema, problema o hipótesis del artículo. |  |  |
| 9. El artículo es original e inédito, o aporta un enfoque conceptual o metodológico o resultados que cumplen con estas características.                       |  |  |
| 10. En síntesis, el artículo es de calidad científica – académica.  |  |  |

**OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS DEL(LA) EVALUADOR(A)**

---



---



---

**RECOMENDACIÓN PARA EL EDITOR**

A partir de la revisión y evaluación del artículo en base a las normas de publicación de la Revista, ud. le recomienda a su Editor (marque con una X la opción que considere adecuada):

|  |                          |
|--|--------------------------|
| - Publicar el artículo tal como fue recibido ya que cumple adecuadamente los estándares exigidos | <input type="checkbox"/> |
| - Condicionar la publicación del artículo a que se introduzcan las mejoras recomendadas          | <input type="checkbox"/> |
| - No publicar el artículo por no cumplir los estándares de calidad requeridos por la Revista     | <input type="checkbox"/> |

4. Luego de la recepción del informe de cada uno de los dos especialistas independientes, el Editor informará del resultado al(la)(los)(las) autor(a)(es)(as), vale decir, les señalará si su trabajo ha sido aceptado para ser publicado en la Revista, si requiere de mejoras a partir de lo sugerido por los árbitros (informando el plazo que tiene para su envío nuevamente) o si ha sido rechazado (precisando las causas de ello), mediante carta enviada por correo electrónico en un plazo no superior a los 5 días hábiles siguientes (de Chile) a la recepción de los 2 informes de los árbitros.

En términos generales, y en condiciones normales de desarrollo del proceso de recepción, evaluación y selección de artículos de Revista Estudios en Educación, el plazo desde que se acoge un artículo hasta que se emite un primer fallo, es de 45 días hábiles aproximadamente.

Los artículos deben ser enviados en un archivo de cualquier versión de Word, a:

Editor

Revista Estudios en Educación

Centro de Estudios en Educación

Universidad Miguel de Cervantes

Correo electrónico [revista\\_estudioseneducacion@corp.umc.cl](mailto:revista_estudioseneducacion@corp.umc.cl)

O bien, luego de registrarse como autor(a), los artículos pueden ser subidos directamente en:

<http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/index>





**CENTRO DE ESTUDIOS  
EN EDUCACIÓN**

---