



OGMA

Revista Científica Multidisciplinaria



ISSN: 3028-8770

<https://doi.org/10.69516/vt33h067>

Período enero - abril 2024

Volumen 3 - N°1

<https://revistaogma.com>



CONVERGENCIAS Y DIÁLOGOS MULTIDISCIPLINARIOS: TEJIENDO SABERES PARA LA TRANSFORMACIÓN

REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINARIA ARBITRADA POR PARES CIEGOS



OGMA

Revista Científica Multidisciplinaria

La Revista Científica Multidisciplinaria Ogma (ISSN XXXX) es una publicación multidisciplinaria cuatrimestral gratuita de acceso abierto, que publica investigaciones originales e inéditas de alta calidad en diferentes áreas y subáreas del conocimiento basadas en la UNESCO, dándole la característica de Multidisciplinaria.

El equipo editorial, el comité científico y diversos responsables de la revista se comprometen en la aplicación de prácticas científicas éticas y rigurosas, que eleven el nivel científico de las investigaciones y garanticen la gestión pertinente de la revista. Está dirigida a estudiantes, académicos y público en general tanto nacionales, como internacionales. Es una revista de acceso abierto, los usuarios pueden acceder a los textos para cualquier finalidad lícita, sin permiso previo del autor o editor.

Al ser una revista con una periodicidad cuatrimestral publica tres fascículos por año: **1) Enero:** cubre enero - abril de cada año; **2) Mayo:** cubre mayo - agosto de cada año; **3) Septiembre:** cubre septiembre-diciembre de cada año. Los trabajos que se publican pueden ser:

- **Artículos originales:** Informes de investigación originales que presentan resultados nuevos y significativos.
- **Artículos de revisión:** Síntesis cualitativa y/o cuantitativa (metaanálisis) de investigaciones existentes sobre un tema específico.
- **Comunicaciones en congresos:** Investigaciones que se han presentado en un congreso.
- **Cartas al editor:** Comunicaciones breves que discuten o comentan artículos publicados en la revista.
- **Ensayos académicos:** Comunicación académica sobre un tema en específico que aporte en un área o subárea del conocimiento basadas en la UNESCO.
- **Reseñas de libros:** Evaluaciones de libros recientes que tengan un aporte a la literatura académica.



GRUPO OGMIOS

Dirección: Cooperativa Paquisha, calle de los Aztecas y Boricuas.

Celular: +593 979876879

Correo: contacto@revistaogma.com

Web: www.revistaogma.com

“EL PODER DEL CONOCIMIENTO”

ÍNDICE

1	El arte de escribir bonito y su impacto en el área de lengua y literatura.	p.1 - p.12
	The art of writing beautifully and its impact in the area of language and literature Autor/es: Meza-Arguello, Danny Meliton; Barcia-Cedeño, Erika Iveth; Sigcho-Ocampo, Manuel Vinicio; Carrión-Arias, Nelly Jacqueline.	
2	Uso de Pinterest en la asignatura de Lengua y Literatura: Percepciones del profesorado.	p.13 - p.27
	Use of Pinterest in the subject of Language and Literature: Teacher perceptions Autor/es: Balseca-Obando, Adrián David; Armijo-Zurita, Irlanda del Rocío; Taquez-España, Eva Leonor; García-Sacón, Jazmina Tatiana.	
3	Formación docente y aprendizaje significativo en estudiantes de nivel primario	p.28 - p.48
	Teacher training and meaningful learning in elementary school students Autor/es: Castro-Zambrano, Gary Gricelda.	
4	Evaluación formativa en la gestión del aprendizaje en docentes de secundaria	p.49 - p.63
	Formative evaluation in the management of learning in secondary school teachers Autor/es: Gómez-Vega, Nancy Rocío; Gómez-Vega, Daysy Margoth.	
5	Neurodesarrollo y adhesión de competencias emocionales, sociales y comunicativas en la infancia y niñez temprana	p.64 - p.78
	Neurodevelopment and adhesion of emotional, social and communicative competencies in infancy and early childhood Autor/es: Silva-Rodríguez, Jesenia Carolina; Cusme-Vera, Ramona Johana; Estrada-López, Cristin Adriana; Estrada-López, Michelle Jaqueline.	



El arte de escribir bonito y su impacto en el área de lengua y literatura

The art of writing beautifully and its impact in the area of language and literature

Meza-Arguello Danny Meliton¹

<https://orcid.org/0000-0001-5825-9312>



danny.meza.arguello@utelvt.edu.ec

Universidad Técnica Luis Vargas Torres
de Esmeraldas
Ecuador

Barcia-Cedeño Erika Iveth²

<https://orcid.org/0009-0007-7268-1713>



erica.barcia@utelvt.edu.ec

Universidad Técnica Luis Vargas Torres
de Esmeraldas
Ecuador

Sigcho-Ocampo Manuel Vinicio³

<https://orcid.org/0000-0003-3210-7278>



manuel.sigcho@educacion.gob.ec

Unidad Educativa Juan León Mera
Ecuador

Carrión-Arias, Nelly Jacqueline⁴

<https://orcid.org/0000-0002-2204-2362>



nellyja.carrion@educacion.gob.ec

Unidad Educativa Julio Jaramillo
Laurido
Ecuador

¹Autor de correspondencia.

Recibido: 2023-10-15 / **Revisado:** 2023-10-22 / **Aceptado:** 2023-11-27 / **Publicado:** 2024-01-31

Forma sugerida de citar: Meza-Arguello, D. M., Barcia-Cedeño, E. I., Sigcho-Ocampo, M. V., & Carrión Arias, N. J. (2024). El arte de escribir bonito y su impacto en el área de lengua y literatura. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 3(1), 1-12. <https://doi.org/10.69516/b9vm7s92>

Resumen:

El estudio investigativo tuvo como objetivo general determinar el nivel de influencia del arte de escribir bonito (caligrafía) en el desempeño estudiantil del área de lengua y literatura de los estudiantes de sexto año. Se utilizó una metodología cuantitativa, el diseño del estudio es no experimental-transversal y un tipo de indagación correlacional, de igual forma se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman. Se obtuvo como conclusión final la existencia de una correlación altamente significativa del 96,4% entre las variables objeto de estudio, con una significancia asintótica bilateral de 0,000 ($P < 0,05$). En consecuencia, se acepta la hipótesis alternativa que indica la existencia de correlación entre la caligrafía y el desempeño académico en la asignatura de lengua y literatura, y se rechaza la hipótesis nula.

Palabras clave: Caligrafía; desempeño académico; correlación; proceso de aprendizaje; lengua y literatura

Abstract:

The general objective of the investigative study was to determine the level of influence of the art of writing beautifully (calligraphy) on the student performance in the area of language and literature of the sixth-year students. A quantitative methodology was used, the study design is non-experimental-cross-sectional and a type of correlational inquiry, in the same way the Spearman correlation coefficient was used. The final conclusion was obtained the existence of a highly significant correlation of 96.4% between the variables under study, with a bilateral asymptotic significance of 0.000 ($P < 0.05$). Consequently, the alternative hypothesis indicating the existence of a correlation between handwriting and academic performance in the subject of language and literature is accepted, and the null hypothesis is rejected.

Keywords: Calligraphy; academic performance; correlation; learning process; language and literature





1. INTRODUCCIÓN

El área de lengua y literatura tiene como objetivo principal el desarrollo progresivo en el aula de una serie de habilidades lingüísticas, comunicativas y de comprensión discursiva, así como de la competencia literaria. Este desarrollo se logra mediante el trabajo con enfoques y metodologías que fomentan un aprendizaje activo, basado en situaciones reales de emisión e interpretación de textos orales y escritos (Avecillas, 2016). Estos textos están inmersos en la sociedad y la cultura, lo que enriquece su comprensión y valoración. A pesar de que todas estas acciones formativas se fundamentan en un saber científico independiente, su aplicabilidad se logra principalmente a través de un enfoque interdisciplinario. Esto se debe a que dependen de la colaboración entre disciplinas como la lingüística, la literatura, la pedagogía, la filosofía del lenguaje, la comunicología, entre otras áreas (Bruzual, 2008).

Sobre esta base, la reflexión sobre la formación de niños y jóvenes comunicativamente competentes implica un cambio en la concepción tradicional de la enseñanza de lengua y literatura, que solía ser predominantemente normativa o aplicada, centrada únicamente en la pedagogía o el estudio de la lengua (Meza y Herrera, 2021). El desarrollo de las macro destrezas del área de lengua y literatura: escuchar, hablar, leer y escribir, dentro del contexto de la pluralidad discursiva, tanto verbal como no verbal, permite una respuesta mucho más cercana a las demandas sociales de la interacción humana con su sociedad y cultura (Avecillas, 2016).

El aprendizaje de la lectura y escritura representa un proceso esencial y relevante para toda persona, ya que posibilita una adecuada inserción en una sociedad altamente alfabetizada, donde el dominio del lenguaje escrito es fundamental. La escritura, siendo una competencia compleja y sofisticada, se adquiere y perfecciona a lo largo de toda la vida. Es una habilidad esencial que facilita el desarrollo del aprendizaje, la comunicación y la participación en la sociedad (Chávez et al., 2022).

La caligrafía es reconocida como "el arte de escribir", lo que la convierte en un fenómeno de comunicación dentro del ámbito comunicativo. Para los estudiantes en formación, la caligrafía puede representar una barrera comunicativa, ya que deben escribir con sus propias manos en diversos contextos, momentos y soportes, respondiendo a distintos propósitos o intenciones, y no siempre cuentan con los procedimientos para hacerlo de manera excelente (López et al., 2022). Por consiguiente, la caligrafía se rige por la corrección del trazado, los enlaces de la letra cursiva, la legibilidad, la inclinación y otras cualidades o dimensiones dependiendo del estilo utilizado. Es importante considerar que la habilidad caligráfica no solo tiene implicaciones estéticas, sino que también puede afectar la claridad y la eficacia de la comunicación escrita (Lescaille, 2010).

La caligrafía tiene una historia rica y diversa que se remonta a las antiguas civilizaciones de Mesopotamia, Egipto, China y Roma. Desde la creación de formas tempranas de escritura hasta su florecimiento durante el Renacimiento europeo, la caligrafía fue fundamental en la preservación y difusión del conocimiento y la cultura. Durante la Edad Media, los monjes en los scriptoria de los monasterios copiaban manuscritos con gran cuidado y detalle, elevando la caligrafía a una habilidad altamente valorada (Navarro y Muñoz, 2021).





El Renacimiento vio el desarrollo de nuevos estilos basados en antiguos manuscritos romanos, convirtiendo la caligrafía en una forma de arte refinada. Aunque la invención de la imprenta transformó la producción de libros, la caligrafía mantuvo su relevancia como expresión artística y forma de comunicación personal, experimentando un resurgimiento en el siglo XX y XXI en diversas aplicaciones artísticas y comerciales (Navarro y Muñoz, 2021).

Aprender a leer y escribir es fundamental para integrarse en diversos contextos culturales. La competencia en escritura desempeña un papel esencial tanto dentro como fuera de los entornos educativos. En el primer ciclo de la educación básica, el dominio de la escritura convencional se plantea como un objetivo principal, ya que permite una comunicación efectiva en un mundo que constantemente presenta nuevas demandas personales, sociales y culturales. La escuela desempeña un papel crucial en el proceso de aprendizaje de la escritura, y los docentes actúan como mediadores en este proceso, guiando a los estudiantes hacia la adquisición de estas habilidades comunicativas indispensables (Silva et al., 2016).

Los resultados presentados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 2018 han señalado deficiencias en el desarrollo de competencias lectoras, así como en las áreas de matemáticas y ciencias. Esto subraya la necesidad de replantear la enseñanza en el currículo, ya que no se alcanzan los estándares de calidad educativa exigidos en la actualidad. Es esencial considerar qué factores o elementos influyen significativamente en el desempeño de los estudiantes en el área de lengua y literatura. ¿Acaso la ortografía o la caligrafía influyen en el rendimiento académico en esta área del conocimiento? Esta interrogante merece una reflexión profunda y un análisis detallado para comprender cómo estos aspectos pueden afectar el desempeño estudiantil (Sánchez y Torres, 2022). Se plantea la siguiente interrogante en base a lo mencionado anteriormente: ¿Cuál es el nivel de influencia del arte de escribir bonito (caligrafía) en el desempeño estudiantil del área de lengua y literatura de los estudiantes de sexto año?

Este respectivo trabajo investigativo es importante, debido a que la caligrafía no solo es una habilidad técnica, sino que también desempeña un papel crucial en la comunicación efectiva, la expresión personal y el respeto por la escritura y la literatura. Integrar la práctica de la caligrafía en la asignatura de lengua y literatura puede enriquecer la experiencia educativa y fortalecer las habilidades de los estudiantes como escritores y lectores. Esta investigación es viable ya que cuenta con los recursos personales, económicos, institucionales y materiales para efectuar la misma. Esta indagación tiene una contribución práctica al campo del conocimiento, al determinar el nivel de influencia de la caligrafía en el desempeño académico de los estudiantes en el área de lengua y literatura (Zhizhko, 2014). En la investigación se formula el siguiente objetivo general: Determinar el nivel de influencia del arte de escribir bonito (caligrafía) en el desempeño estudiantil del área de lengua y literatura de los estudiantes de sexto año.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

El trabajo investigativo se enmarca en un enfoque cuantitativo, ya que se emplearon datos numéricos, porcentajes y cifras estadísticas. El diseño adoptado corresponde a un diseño no experimental-transversal, dado que no se manipuló ninguna de las variables como objeto de





estudio y se llevó a cabo en un único periodo de tiempo (Hernández y Mendoza, 2018). En este contexto, la investigación se clasifica como correlacional, con el propósito de analizar detalladamente el nivel de influencia de la variable independiente sobre la variable dependiente. Además, la investigación también presenta características de un estudio descriptivo, puesto que se describieron ciertas características, componentes y particularidades del fenómeno en estudio (Díaz y Calzadilla, 2016).

En este estudio, la población de investigación estuvo conformada por estudiantes de la Escuela de Educación General Básica. La muestra seleccionada consistió en 25 estudiantes del sexto año paralelo "A". Es importante destacar que la muestra desempeña un papel crucial en los estudios investigativos, ya que es la porción que se analizará antes, durante y después de la investigación (Ventura, 2017). El tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico por conveniencia. Esta elección se debió a que no se requirió aplicar ninguna fórmula para obtener la muestra y se seleccionó por conveniencia debido a consideraciones de tiempo, accesibilidad y comodidad para los investigadores (López, 2004).

Por otro lado, la técnica de recolección de datos fue la evaluación estudiantil de tipo formativa para evaluar la caligrafía de los estudiantes mediante parámetros de legibilidad, uniformidad del trazo, espaciado, inclinación, coherencia del estilo, velocidad y fluidez, corrección de errores. También se utilizó la ficha de información para obtener los promedios de calificaciones de los estudiantes en la asignatura de lengua y literatura (Navarro y Muñoz, 2021). Por otra parte, los métodos de análisis fueron la estadística inferencial acompañado de pruebas de normalidad y la prueba no paramétrica de Spearman para conocer el nivel de correlación de las variables como objeto de análisis, esto permitió conocer el nivel de influencia de la variable independiente sobre la variable dependiente (Sousa et al., 2007).

3. RESULTADOS

Nivel de caligrafía de los estudiantes

A continuación, se presenta el nivel de caligrafía que poseen los estudiantes de sexto año paralelo "A" de la Escuela de Educación General Básica, esto mediante la evaluación estudiantil de tipo formativa.

Tabla 1.

Dinámica de los resultados de la evaluación estudiantil en función de la caligrafía

Código estudiantil	Escala cuantitativa	Escala cualitativa
A1	10.00	Excelente
A2	8.00	Muy bueno
A3	8.00	Muy bueno
A4	9.00	Excelente
A5	8.00	Muy bueno
A6	6.00	Bueno
A7	6.00	Bueno
A8	8.00	Muy bueno
A9	10.00	Excelente





A10	6.00	Bueno
A11	6.00	Bueno
A12	9.00	Excelente
A13	8.00	Muy bueno
A14	7.00	Muy bueno
A15	9.00	Excelente
A16	9.00	Excelente
A17	9.00	Excelente
A18	8.00	Muy bueno
A19	6.00	Bueno
A20	8.00	Muy bueno
A21	6.00	Bueno
A22	8.00	Muy bueno
A23	9.00	Excelente
A24	10.00	Excelente
A25	8.00	Muy bueno
Media	7,96	Muy bueno

Como se puede observar en la tabla 1, de acuerdo a la dinámica de los promedios cuantitativos y cualitativos existe una media de 7,96, es decir, los estudiantes de sexto año paralelo “A” de la Escuela de Educación General Básica, por lo general están dentro de los parámetros.

Tabla 2.
Nivel de caligrafía de los estudiantes

Nivel de caligrafía	Número de estudiantes	Porcentaje%
Excelente	9	36%
Muy bueno	10	40%
Bueno	6	24%
Regular	0	0%
Deficiente	0	0%
	25	100%

Como se muestra en la tabla 2, el 40% de los estudiantes se encuentran en el nivel “muy bueno” en términos de caligrafía, seguidos por un 36% en el nivel “excelente”, y un 24% en el nivel “bueno”. No se observa ningún estudiante clasificado en los niveles “regular” o “deficiente”. Por lo tanto, se puede confirmar que, en general, la mayoría de los estudiantes muestran una habilidad efectiva, precisa y exacta en su escritura.





Desempeño académico de los estudiantes en la asignatura de lengua y literatura

Consecuentemente, se presenta el nivel de desempeño académico de los estudiantes de sexto año paralelo “A” de la Escuela de Educación General Básica en la asignatura de lengua y literatura, obtenido mediante la ficha de información como instrumento de recolección de datos.

Tabla 3.

Promedio de los estudiantes en la asignatura de lengua y literatura

Código estudiantil	Promedio de estudiantes	Escala cualitativa
A1	10.00	DAR
A2	8.23	AAR
A3	8.00	AAR
A4	9.10	DAR
A5	8.70	AAR
A6	7.00	AAR
A7	7.00	AAR
A8	8.56	AAR
A9	10.00	DAR
A10	7.78	AAR
A11	7.00	AAR
A12	9.12	DAR
A13	8.36	AAR
A14	8.00	AAR
A15	9.30	DAR
A16	9.10	DAR
A17	9.14	DAR
A18	8.57	AAR
A19	7.00	AAR
A20	8.00	AAR
A21	7.00	AAR
A22	8.23	AAR
A23	9.24	DAR
A24	10.00	DAR
A25	8.78	AAR
Media	8,44	AAR

Posteriormente, según se evidencia en la tabla 3, en relación con los promedios de los estudiantes en la asignatura de lengua y literatura, se registra una media de 8.44, para los estudiantes del sexto año paralelo “A” de la Escuela de Educación General Básica. Esto indica que se sitúan dentro de los parámetros de un desempeño académico alto en el marco de su proceso de enseñanza-aprendizaje.





Tabla 4.

Nivel de desempeño académico en la asignatura de lengua y literatura

Nivel de desempeño académico	Número de estudiantes	Porcentaje%
Alto	25	100%
Medio	0	0%
Bajo	0	0%
	25	100%

Como se aprecia en la tabla 4, el 100% de los estudiantes del sexto año paralelo "A" de la Escuela de Educación General Básica se sitúan en un nivel de desempeño académico alto, mientras que no se registra ningún estudiante en los niveles medio y bajo. Por consiguiente, se puede concluir que todos los educandos de este grupo presentan un nivel alto de desempeño académico en el contexto de su proceso de aprendizaje.

Relación entre la caligrafía y el desempeño académico de los estudiantes en la asignatura de lengua y literatura

Tabla 5.

Relación entre la caligrafía y el desempeño académico en la asignatura de lengua y literatura

Código estudiantil	Caligrafía	Desempeño académico
A1	10.00	10.00
A2	8.00	8.23
A3	8.00	8.00
A4	9.00	9.10
A5	8.00	8.70
A6	6.00	7.00
A7	6.00	7.00
A8	8.00	8.56
A9	10.00	10.00
A10	6.00	7.78
A11	6.00	7.00
A12	9.00	9.12
A13	8.00	8.36
A14	7.00	8.00
A15	9.00	9.30
A16	9.00	9.10
A17	9.00	9.14
A18	8.00	8.57
A19	6.00	7.00
A20	8.00	8.00





A21	6.00	7.00
A22	8.00	8.23
A23	9.00	9.24
A24	10.00	10.00
A25	8.00	8.78
Media	7,96	8,44

Como se evidencia en la tabla 5, se observa una relación lineal entre ambas variables objeto de estudio. Para garantizar la fiabilidad de los resultados, es crucial realizar pruebas de normalidad. Esto permitirá determinar qué método de correlación es el más apropiado para llevar a cabo este proceso investigativo con precisión y confianza.

Por otro lado, para determinar la relación entre la caligrafía y el desempeño académico en la asignatura de lengua y literatura, se consideraron dos posibles escenarios o hipótesis. En el primero, se planteó que existe correlación entre la caligrafía y el desempeño académico en la asignatura de lengua y literatura (hipótesis alternativa, H_a). Esto sugiere que la caligrafía es uno de los elementos que impacta positivamente en el proceso de aprendizaje en el área de lengua y literatura para los estudiantes de sexto año de la Escuela de Educación General Básica.

Por otro lado, un segundo escenario plantea que no existe correlación entre la caligrafía y el desempeño académico en la asignatura de lengua y literatura (hipótesis nula, H_0). Esto sugiere que, en el caso de los 25 estudiantes de sexto año de la Escuela de Educación General Básica, los factores que influyen en su desempeño académico en la asignatura de lengua y literatura se basan en contextos como la metodología del docente, la inteligencia, las aptitudes, el autoconcepto, el clima escolar, el entorno familiar y social, los recursos didácticos y tecnológicos, entre otros. Este planteamiento (H_a ; H_0) se presenta de la siguiente forma:

H_a = Si existe correlación entre la caligrafía y el desempeño académico en la asignatura de lengua y literatura de los estudiantes de sexto año paralelo “A” de la Escuela de Educación General Básica.

H_0 = No existe correlación entre la caligrafía y el desempeño académico en la asignatura de lengua y literatura de los estudiantes de sexto año paralelo “A” de la Escuela de Educación General Básica.

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos de ambas variables objeto de estudio. En la tabla 6, se pueden observar la media, la desviación estándar, el mínimo y el máximo de dichas variables.

Tabla 6.
Estadísticos descriptivos

	Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máxim o	Media	Desv. Desviación	Varianz a
CALIGRAFÍA	25	6,00	10,00	7,9600	1,33791	1,790
DESEMPEÑO_ACADE MICO	25	7,00	10,00	8,4484	,96168	,925





N válido (por lista)

25

Como se puede observar en la tabla 6, en la variable de caligrafía, se registra una media de 7,96, con una desviación estándar de 1,33791, un mínimo de 6,00 y un máximo de 10,00. Por otra parte, en la variable de desempeño académico en la asignatura de lengua y literatura, se presenta una media de 8,44, con una desviación estándar de 0,96168, un mínimo de 7,00 y un máximo de 10,00, para los 25 estudiantes de sexto año, paralelo “A”, de la Escuela de Educación General Básica. En este caso, el desempeño académico muestra un nivel más alto; sin embargo, la diferencia entre ambas variables en este estudio investigativo es mínima.

A continuación, se presentan las pruebas de normalidad con el propósito de determinar si los datos que se están presentando siguen una distribución normal en estas variables objeto de estudio. Estos resultados se pueden analizar en la tabla 7.

Tabla 7.
Pruebas de normalidad

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
CALIGRAFÍA	,232	25	,001	,874	25	,005
DESEMPEÑO_ACADEMICO	,134	25	,200*	,929	25	,083

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.
a. Corrección de significación de Lilliefors

En este caso, se empleó el test de Shapiro-Wilk como referencia, dado que la muestra es inferior a 30 educandos. Según los resultados, en la variable de caligrafía, con un nivel de significancia del 0,005 ($P < 0,05$), se evidencia que los datos no siguen una distribución normal. Por otro lado, en la variable de desempeño académico, con un nivel de significancia de 0,083 ($P > 0,05$), se observa que los datos sí se distribuyen de manera normal.

En consecuencia, se hace necesario llevar a cabo el método de correlación de Spearman para determinar el nivel de correlación entre las variables objeto de análisis. Consecuentemente, se presenta el coeficiente de correlación de Spearman entre las variables caligrafía y desempeño académico en la asignatura de lengua y literatura. Esto se puede analizar en la tabla 8.

Tabla 8.
Coeficiente de Correlación de Spearman

		Correlaciones	
		CALIGRAFÍA	DESEMPEÑO_ACADEMICO
Rho de Spearman	CALIGRAFÍA	1,000	,964**
			,000
		25	25





DESEMPEÑO_ACADÉMICO	Coeficiente de correlación	,964**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	25	25

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Como se puede analizar en la tabla 8, se puede constatar que existe una fuerte correlación del 96,4% entre ambas variables como objeto de estudio, de tal forma, existe una correlación significativa entre las mismas. De igual forma, se observa una significancia asintótica bilateral de $0,000 < 0,05$. En el marco de este resultado se acepta la hipótesis alternativa *ha* (sí existe correlación entre la caligrafía y el desempeño académico en la asignatura de lengua y literatura) y se rechaza la hipótesis nula (no existe correlación entre la caligrafía y el desempeño académico en la asignatura de lengua y literatura) en los 25 estudiantes de sexto año paralelo “A” de la Escuela de Educación General Básica.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos del estudio revelan datos significativos sobre la relación entre la caligrafía y el desempeño académico en la asignatura de lengua y literatura para los 25 estudiantes de sexto año, paralelo “A”, de la Escuela de Educación General Básica. En primer lugar, al analizar los estadísticos descriptivos, se observa que la media de caligrafía es de 7.96 con una desviación estándar de 1.33791, mientras que el desempeño académico tiene una media de 8.44 con una desviación estándar de 0.96168. Los resultados indican que, en promedio, los estudiantes presentan un buen desempeño tanto en caligrafía como en la asignatura de lengua y literatura.

Al evaluar la normalidad de los datos, se encontró que la variable de caligrafía no sigue una distribución normal, mientras que el desempeño académico sí lo hace, según los resultados del test de Shapiro-Wilk. El coeficiente de correlación de Spearman revela una correlación significativa del 96.4% entre la caligrafía y el desempeño académico en lengua y literatura. Esto implica que existe una fuerte asociación entre la habilidad de caligrafía y el rendimiento académico en la asignatura específica. Por lo cual, se coincide con autores como López et al., (2022); Lescaille, (2010) y Navarro y Muñoz (2021) quienes han demostrado la influencia positiva del arte de escribir bonito, legible y entendible en el proceso formativo del área de lengua y literatura.

Estos resultados sugieren que el nivel de habilidad en caligrafía puede influir de manera significativa en el desempeño académico de los estudiantes en la asignatura de lengua y literatura. Aunque la correlación no implica causalidad directa, es importante considerar el papel que la caligrafía juega en el desarrollo general de habilidades lingüísticas y cognitivas de los estudiantes. Estos hallazgos subrayan la importancia de promover y desarrollar habilidades de escritura legible y ordenada desde edades tempranas, ya que podría tener un impacto positivo en el rendimiento académico en áreas relacionadas con el lenguaje y la literatura.





Es importante reconocer que este estudio tiene limitaciones, como el tamaño de la muestra y el contexto específico de la escuela estudiada. Además, sería beneficioso explorar más a fondo los mecanismos a través de los cuales la caligrafía puede influir en el desempeño académico, así como replicar este estudio en diferentes entornos educativos para validar los resultados. En resumen, los hallazgos de este estudio proporcionan evidencia significativa sobre la relación entre la caligrafía y el desempeño académico en lengua y literatura, lo que resalta la importancia de considerar aspectos no solo cognitivos, sino también motores en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

5. CONCLUSIONES

Como primera conclusión, se puede determinar que los estudiantes de sexto año, paralelo "A", de la Escuela de Educación General Básica generalmente presentan una caligrafía excelente o muy buena. Esto sugiere que los docentes han empleado estrategias y métodos didácticos efectivos para mejorar la habilidad de escritura de los educandos, lo que resulta en una mayor efectividad, claridad y precisión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como segunda conclusión, se puede afirmar que los estudiantes de sexto año, paralelo "A", de la Escuela de Educación General Básica generalmente muestran un nivel elevado de desempeño académico en la asignatura de lengua y literatura. Esto sugiere que las metodologías empleadas por los docentes han sido efectivas durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes, o que no han surgido elementos o factores que influyan negativamente en este grupo de 25 estudiantes.

Finalmente, como última conclusión, se observó una correlación altamente significativa del 96,4% entre las variables objeto de estudio, con una significancia asintótica bilateral de 0,000 ($P < 0,05$). En consecuencia, se acepta la hipótesis alternativa que indica la existencia de correlación entre la caligrafía y el desempeño académico en la asignatura de lengua y literatura, y se rechaza la hipótesis nula. Estos hallazgos indican que la caligrafía influye en el proceso formativo del área de lengua y literatura; en otras palabras, tener una escritura cuidada y legible puede contribuir al desarrollo de habilidades lingüísticas para comprender los temas de esta asignatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avecillas, J. (2016). Reflexiones sobre la nueva didáctica de la lengua y literatura. *Revista Científica RUNAE*, (1), 155-168. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/335/281>
- Bruzual, R. (2008). La enseñanza de la lengua y la literatura en la voz de Carlos Lomas. *Educere*, 12(40), 189-194. <https://ve.scielo.org/pdf/edu/v12n40/art23.pdf>
- Chávez, F., Soto, M., y Muñoz, M. (2022). Prácticas docentes en la enseñanza de las habilidades inferiores de la escritura. *Páginas de Educación*, 15(2), 22-43. [DOI: 10.22235/pe.v15i2.2774](https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.2774)





- Díaz, V., y Calzadilla, A. (2016). Artículos científicos, tipos de investigación y productividad científica en las Ciencias de la Salud. *Revista Ciencias de la Salud*, 14(1), 115-121. . [Doi: dx.doi.org/10.12804/revsalud14.01.2016.10](https://doi.org/10.12804/revsalud14.01.2016.10)
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas. McGrawHill Education. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- Lescaille, M. (2010). La caligrafía como habilidad profesional pedagógica. *Revista EduSol*, 10(30), 68-76. <https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748669007.pdf>
- López, J., Cedeño, M., Mendoza, J., y Mendoza, P. (2022). Metodología activa en el fortalecimiento del aprendizaje de la escritura. *Polo del Conocimiento*, 7(5), 555-573. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9042631>
- López, P. (2004). Población, muestra y muestreo. *Revista Científica Punto Cero*, 09(08), 69-74. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012
- Meza, D., y Herrera, C. (2021). La música como estrategia metodológica en el desarrollo del lenguaje oral. *Revista Multidisciplinaria UNESUM*, 5(1), 37-54. DOI: <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v5.n1.2021.249>
- Navarro, D., y Muñoz, C. (2021). Libros de letras y letras en el libro: anotaciones caligráficas en manuales y artes de escritura. *Investigación Bibliotecológica*, 35(87), 107-128. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v35n87/2448-8321-ib-35-87-107.pdf>
- Sánchez, J., y Torres, H. (2022). Aprendizaje de lengua y literatura: importancia del aula inversa. *Revista Multidisciplinar Ciencia Latina*, 6(6), 12630-12647. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4268
- Silva, I., Tapia, R., y Ibáñez, M. (2016). Concepciones docentes sobre la escritura en primer año de educación básica. *Paradigma*, 37(1), 46-60. <https://ve.scielo.org/pdf/pdq/v37n1/art04.pdf>
- Sousa, V., Driessnack, M., y Costa, I. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: Diseños de investigación cuantitativa. *Revista Enfermagem*, 15(3). <https://www.scielo.br/j/rlae/a/7zMf8XypC67vGPrXVrVFGdx/?format=pdf&lang=es>
- OCDE (2018), Social and Emotional Skills for Student Success and Well-being: Conceptual Framework for the OECD Study on Social and Emotional Skills, OECD, Paris. <https://www.oecd.org/education/EI-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- Ventura, J. (2017). ¿Población o muestra?: Una diferencia necesaria. *Rev Cubana de Salud Pública*, 43(4), 643-644. <https://www.scielosp.org/pdf/rcsp/2017.v43n4/643-644/es>





Zhizhko, E. (2014). La enseñanza de la escritura y lectura de textos académicos a los futuros investigadores educativos. *Innovación educativa*, 14(65), 99-113.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n65/v14n65a7.pdf>





Uso de Pinterest en la asignatura de Lengua y Literatura: Percepciones del profesorado

Use of Pinterest in the subject of Language and Literature: Teacher perceptions

Balseca Obando, Adrián David¹

<https://orcid.org/0009-0007-6173-1674>

 adrian.balseca@educacion.gob.ec

Unidad Educativa Dr. Andrés F. Córdova
Ecuador

Armijo Zurita, Irlanda del Rocío²

<https://orcid.org/0009-0000-6740-4809>

 rocioarmijo71@hotmail.com

CEI Aída León de Rodríguez Lara
Ecuador

Taquez España, Eva Leonor³

<https://orcid.org/0009-0007-4125-919X>

 eva.taquez@educacion.gob.ec

Unidad Educativa Vivian Luzuriaga
Vásquez
Ecuador

García Sacón Jazmina Tatiana⁴

<https://orcid.org/0000-0002-1785-5705>

 jazmina.garcia@educacion.gob.ec

Unidad Educativa Vivian Luzuriaga
Vásquez
Ecuador

¹Autor de correspondencia.

Recibido: 2023-10-11 / **Revisado:** 2023-10-23 / **Aceptado:** 2023-11-25 / **Publicado:** 2024-01-31

Forma sugerida de citar: Balseca, A. D., Armijo, I. R., Taquez, E. E. y García, J. T. (2024). Uso de Pinterest en la asignatura de Lengua y Literatura: Percepciones del profesorado. *Revista Científica Multidisciplinaria OGMA*, 3(1), 13-27. <https://doi.org/10.69516/6amepv65>

Resumen:

En el presente trabajo de investigación se analizaron las diferentes percepciones del profesorado de Lengua y Literatura sobre el uso de las redes sociales, en concreto Pinterest, para realizar actividades educativas en el tercer curso de Bachillerato General Unificado de una Unidad Educativa de la parroquia Río Verde, cantón Santo Domingo, Provincia Santo Domingo de los Tsáchilas de Ecuador. La metodología utilizada para la fundamentación teórica tiene un diseño cualitativo, a través del análisis de diversos documentos, informes, trabajos de investigación y libros publicados relacionados al tema de investigación; también, se aplicó un estudio cualitativo descriptivo mediante una entrevista realizada a un grupo de docentes para obtener información significativa sobre el tema. Los resultados obtenidos fueron los conocimientos sobre los usos educativos que el profesorado le da a la red social Pinterest para realizar actividades educativas y los retos y acciones de mejoras a implementar para un desarrollo tecnológico educativo adaptado a la innovación que enfrenta la sociedad. Como conclusiones se resalta la importancia de aplicar las redes sociales en actividades educativas teóricas y prácticas para mejorar el desempeño, las competencias y habilidades tanto de estudiantes como profesores.

Palabras clave: Redes sociales; Pinterest; Actividades educativas; Lengua y Literatura; Percepciones docentes.

Abstract:

This research paper analyzed the different perceptions of the Language and Literature teachers on the use of social networks, specifically Pinterest, to carry out educational activities in the third course of the Unified General Baccalaureate of the Educational Unit Río Verde parish, Santo Domingo canton, Santo Domingo de los Tsáchilas province of Ecuador. The methodology used for the theoretical foundation has a qualitative design, through the analysis of various documents, reports, research papers and published books related to the research topic; also, a descriptive qualitative study was applied through an interview with a group of teachers to obtain meaningful information on the subject. The results obtained were the knowledge about the educational uses that teachers give the social network Pinterest to carry out educational activities and the challenges and improvement actions to implement an educational technological development adapted to the innovation that confronts society. Findings highlight, the importance of applying social networks in theoretical and practical educational activities to improve the performance, competencies and skills of both students and teachers.

Keywords: Social networks; Pinterest; Educational activities; Language and literature; Teachers' perceptions.





1. INTRODUCCIÓN

Las redes sociales nacieron ante la necesidad de las personas de comunicarse y ante el deseo innato de relacionarse con los demás. Una red social es una estructura de la sociedad que se caracteriza por estar constituida de personas u organismos, los mismos que se unen para desarrollar relaciones e intereses comunes (Trujillo, 2014). Las personas se asocian generalmente para establecer algún tipo de relación y compartir intereses a través de las redes sociales (Hernández, 2008). El acceso a las redes sociales ya no es limitado y toda la comunidad educativa puede acceder a ellas. Las redes sociales conceden un sistema de comunicación a distancia y un sinnúmero de mecanismos para facilitar la vida de las personas (Valenzuela, 2013).

Hoy en día se comparten muchas vivencias, sentimientos, experiencias, emociones y opiniones a través de estas plataformas, que sin duda alguna satisfacen una parte esencial en la vida de cada persona. De manera global, las redes sociales ocupan segmentos importantes en la vida familiar y la sociedad (Abarca, 2013). El uso de las redes sociales responde a una sociedad que cada día genera conocimiento, en la cual existe una necesidad de expresar y compartir esa información generada y procesada en forma digital. Así, la generación del conocimiento está centrada en las TIC (Silva et al., 2012). Esta sociedad crece en información como resultado de la libertad intelectual humana.

En nuestra sociedad actual, las redes sociales cumplen una función trascendental; el mundo de la educación está impactado con los beneficios que ofrecen para mejorar el proceso educativo. Así, van delineando tanto la práctica educativa como las relaciones entre estudiantes y entre éstos con sus docentes (Marín y Cabero, 2019). Cuando los estudiantes usan redes sociales en actividades educativas logran un mayor desenvolvimiento y se vuelven más autónomos; además, colaboran con el aprendizaje de los demás compañeros mediante el intercambio de información contenida en diversos formatos. Existe colaboración y cooperación en múltiples tareas dentro y fuera del aula, todo el grupo innova de forma participativa y descentralizada hacia el desarrollo de actividades educativas; además, reflexionan mientras transitan en los espacios creados para construir sus conocimientos (Trujillo et al., 2011).

El profesorado debe integrar las TIC tanto para la teoría como en la práctica educativa y aprovechar las bondades de la innovación en beneficio del alumnado. Se pueden utilizar las redes sociales como complemento a las actividades educativas grupales y para ello es importante la aplicación de actividades colaborativas desde la práctica docente (Goig et al., 2014). La motivación que el profesorado pueda dar a los estudiantes, constituye un aspecto muy importante en el ambiente de enseñanza, ya que una idea, gesto o comentario, puede generar cambios anímicos en las personas y en el entorno educativo. Los estudiantes de secundaria son motivados por la interacción que se genera en las redes; de esta manera, desarrollan el pensamiento y alcanzan el aprendizaje (Dans y Muñoz, 2016). Mediante la motivación, se estimula la expresión positiva de ideas, pensamientos y conocimientos para ayudar al crecimiento de todos los estudiantes.

La implementación de las redes sociales en el sistema educativo implica un cambio pedagógico para el proceso de enseñanza aprendizaje. Este cambio digital ha introducido una





nueva forma de ver la educación, modificando rápidamente la estructura pedagógica establecida en el mundo educativo (Aguaded y Cabero, 2014). Las metodologías educativas deben adaptarse a las situaciones económicas, laborales y tecnológicas de la sociedad; la misión y visión de las instituciones educativas deben estar orientadas a la inclusión de las TIC, valorando eficazmente su aplicación para la obtención de óptimos resultados. Las TIC son las protagonistas de los procesos de transformación en la enseñanza aprendizaje (Codina, 2012).

La revolución que las TIC han generado en nuestra sociedad es la base para establecer lineamientos legales que sostengan su aplicación en la educación; es necesario que se incluyan las redes sociales dentro del sistema curricular nacional para que de ahí se comience a aplicar en la gestión administrativa de las instituciones, en las planificaciones curriculares de los docentes y se refleje en la realidad diaria de la enseñanza. El vínculo que establece la ocupación de redes sociales genera una retroalimentación eficaz en el entorno de educación (Infante y Faba, 2017). Según We Are Social (2020), las plataformas sociales más utilizadas a nivel mundial son: Facebook, Youtube, WhatsApp, FB Messenger, Wechat, Instagram, Tik Tok, QQ, Qzone, Sina Weibo, Reddit, Snapchat, Twitter, Pinterest y Kuaishou. Estas plataformas sociales pueden utilizarse para fomentar un aprendizaje significativo en los estudiantes y así innovar la educación de manera constructiva.

Las redes sociales constituyen el espacio donde los estudiantes interactúan la mayor parte del tiempo y se deben aprovechar como recurso educativo para potenciar el aprendizaje. La juventud genera una porción de su identidad a través de las relaciones sociales que establecen en redes, al mismo tiempo que aprenden con la visualización e intercambio de contenidos multimedia (Basile y Linne, 2015). La gran relevancia que tienen en la vida de los estudiantes se da por la facilidad de acceso a la comunicación y a un mundo cada vez más innovador (Plaza, 2018). Son diversas las ventajas que se ofrecen mediante su aplicación, tales como el desarrollo de competencias digitales, la motivación, la creatividad, innovación mediante la práctica, trabajo en equipo y mejora del rendimiento académico.

El alumnado utiliza la tecnología como respuesta a la práctica diaria innovadora de la sociedad, y la concepción de su uso está determinada por el espacio temporal en el que se desenvuelven (García y Martínez, 2015). También, es necesario que se informe y cree conciencia en los estudiantes sobre los factores negativos que puedan surgir del uso de las redes sociales sin control y pueden derivarse en distracción, perjuicios con datos personales, ciberacoso y poca interacción física. El uso excesivo de redes sociales por parte de los estudiantes genera déficit de atención, insomnio, bajas calificaciones, decaimiento y en muchos casos deserción escolar (Arab y Díaz, 2015).

Aplicar las redes sociales en actividades educativas es primordial para atraer la curiosidad de los estudiantes y así mejorar su desempeño académico. Los estudiantes perciben las redes como parte de su diario vivir, esto ayuda al desarrollo de sus emociones y motiva su creatividad (García-Ruiz et al., 2018). Hoy en día, los docentes no solo deben utilizar sus conocimientos y la metodología tradicional, sino que deben innovar junto con los estudiantes, y qué mejor estrategia, que la de utilizar una red social que motive a los estudiantes a aprender y que los vincule con su propio aprendizaje. La formación del profesorado implica un cambio de paradigma en los





profesionales, el mismo que les permitirá estar preparados ante cualquier tendencia de innovación y así adaptarse a la aplicación de las TIC (Mayoral et al., 2019). El profesorado debe considerar la autoformación como parte del proceso de innovación; además, debe establecer una cultura de aprendizaje colaborativo con ayuda de otros usuarios gracias a la conectividad que ofrecen las herramientas TIC. Así, el profesorado mediante la tecnología debe seguir dos caminos entrelazados: enseñar a los alumnos que colaboren entre sí por medio de las TIC y formarse habitualmente en espacios virtuales donde coopere con otros profesores (Area, 2008).

El profesorado debe tener todos los conocimientos pedagógicos y tecnológicos necesarios para aplicar las redes sociales en actividades educativas, debe desarrollar las capacidades necesarias para guiar a los estudiantes mediante la aplicación de las TIC, incrementar destrezas y habilidades tecnológicas y dominar el conocimiento de la materia que imparta. El docente debe reflexionar sobre la aplicación digital y didáctica en sus clases y así aprovechar los beneficios de la tecnología (Cobo, 2013). Las múltiples actividades educativas que se realicen en el aula dependerán de las percepciones, la formación, la motivación y la creatividad de los docentes, también de la herramienta TIC que se utilice para la ejecución de diversas actividades. La percepción es interpretada como el conocimiento asimilado en el interior de las personas, la misma que resulta de las impresiones realizadas por los sentidos o por las ideas desarrolladas sobre un sujeto u objeto (Díaz, 2017). Es por eso, que la presente investigación tiene por objetivo analizar las percepciones del profesorado sobre el uso de Pinterest en la enseñanza aprendizaje de la asignatura de Lengua y Literatura en el tercer curso de Bachillerato General Unificado, en una Unidad Educativa de la provincia Santo Domingo de los Tsáchilas.

Pinterest es una red social que empieza a desarrollarse en el año 2009 por Ben Silvermann, Paul Sciarra y Evan Sharp, posteriormente fue lanzada en el 2010 como una red social para crear, compilar, compartir y pinchar contenido importante (Herrera y Codina, 2015). Es una herramienta que permite concebir ideas y plasmarlas en pines, también permite la colección de contenidos creados por otros pineadores a través de la acción repin. Así, Pinterest permite relacionarse con nuevas personas que posean los mismos intereses (Barbosa, 2013). El uso de la red social Pinterest cambia las percepciones que los profesores tienen sobre la enseñanza aprendizaje de Lengua y Literatura; ya que, se pueden realizar diferentes actividades como la creación de un tablero donde se comparta información, incrustación de vídeos sobre el tema de clase y elaboración de pines con contenidos relacionados a la materia. En los tableros se pueden organizar los pines favoritos procedentes de las investigaciones de los contenidos curriculares (González, 2013).

La preparación del profesorado ayuda a innovar el proceso de enseñanza aprendizaje utilizando Pinterest como complemento metodológico en las aulas de clases. Así, deben renovar la práctica educativa para que la innovación no solo se quede en planificaciones teóricas, sino que se pueda evidenciar en las competencias académicas del alumnado (Palau, 2020). Otras actividades que pueden surgir del uso de Pinterest son: la realización de tableros colaborativos para profundizar una temática, manifestación de dudas y cooperación ante las preguntas de los demás miembros del grupo, interacción en forma sincrónica y asincrónica, publicación de pines con información sobre concursos de poesía u oratoria, visitas a bibliotecas o museos y





conferencias relacionadas a la asignatura de Lengua y Literatura. Además de ejecutar diversas tareas de la asignatura que imparta, el profesorado puede utilizar esta herramienta para evidenciar el proceso de instrucción y así innovar el diseño educativo (Turizo, 2019).

2. MATERIALES Y MÉTODOS

En la presente investigación se utilizó la metodología cualitativa descriptiva que consistió en la recolección, análisis y descripción de datos de una muestra de 6 docentes de la población total, la misma que permitió identificar las percepciones del profesorado en cuanto al empleo de las redes sociales en la materia de Lengua y Literatura, haciendo énfasis en la descripción del uso de la red social Pinterest para el desarrollo de actividades educativas. El análisis cualitativo empleado en la investigación permite conocer las interacciones entre el tema en estudio y las personas (Ruiz, 2012). Además, se utilizó la descripción en la investigación cualitativa para estudiar las experiencias docentes con respecto al uso de las redes sociales, las prácticas con la red social Pinterest, los retos que implica la innovación y las mejoras a implementar para lograr los objetivos de enseñanza y aprendizaje con el uso de la tecnología. La descripción empleada tiene un rol fundamental en la investigación cualitativa para comprender los hechos de la realidad y en el análisis de los mismos tal y como suceden (Aquirre y Jaramillo, 2015).

Desde este enfoque cualitativo descriptivo se estudiaron las percepciones del profesorado en su contexto de enseñanza aprendizaje, llevando las experiencias de las prácticas pedagógicas a la conceptualización mediante el instrumento utilizado. El estudio cualitativo ejecutado ha permitido un acercamiento a la práctica docente desde una experticia natural en el contexto educativo (Borda et al., 2017).

Se utilizó una muestra de 6 docentes de Lengua y Literatura para la presente investigación, de la población total de docentes que conforman la Unidad Educativa ubicada en la parroquia Río Verde del cantón Santo Domingo, de la provincia Santo Domingo de los Tsáchilas de Ecuador. Esta cantidad de muestra se utilizó bajo el concepto de saturación, el mismo que implica seleccionar individuos para la muestra y no aumentar más sujetos de estudio cuando ya no aportan más información sobre el tema en estudio. No es necesario seguir entrevistando a más personas sobre el mismo tema si es que ya no hay nuevas soluciones (Hernández, 2014). Cada una de las personas que conforman la muestra para el estudio realizado es docente de la asignatura de Lengua y Literatura y vincula actividades educativas tanto teóricas como prácticas con las RRSS en terceros BGU.

La técnica de muestreo utilizada fue no probabilística por conveniencia, ya que los docentes seleccionados fueron escogidos por la accesibilidad y cercanía que existe con el investigador y por las características idóneas para el estudio. Así, la muestra representa el total de la población de docentes que dan Lengua y Literatura en terceros de Bachillerato en una Unidad Educativa. La técnica de muestreo no probabilística por conveniencia permite escoger sujetos dispuestos a ser incluidos en la investigación (Otzen y Manterola, 2017).

La entrevista realizada fue particularmente anónima y en consecuencia se otorgó a cada uno de los colaboradores una notación numérica (C1, C2, C3, C4 y C5.) para poder identificarlos, sin que se vea perjudicada su identidad. Así, sus características se detallan a continuación:





C1 es de género femenino, tiene 52 años de edad, estudios de cuarto nivel y 21 años de experiencia; C2 es de género femenino, tiene 29 años de edad, estudios de tercer nivel y 4 años de experiencia; C3 es de género masculino, tiene 27 años de edad, estudios de tercer nivel y 6 años de experiencia; C4 es de género femenino, tiene 43 años de edad, estudios de cuarto nivel y 18 años de experiencia; C5 es de género masculino, tiene 32 años de edad, estudios de tercer nivel y 8 años de experiencia; C6 es de género femenino, tiene 38 años de edad, estudios de tercer nivel y tiene 15 años de experiencia laboral.

Las variables estudiadas en la presente investigación son las percepciones del profesorado acerca del uso de las redes sociales en actividades educativas y su relación con el aprendizaje del alumnado de 3ero BGU, uso de Pinterest en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de Lengua y Literatura, influencia de las redes sociales en la práctica educativa docente, descripción de actividades educativas realizadas con ayuda de Pinterest y su relación con las expectativas de los estudiantes, factores que animan al profesorado a utilizar las redes sociales en educación, prácticas educativas que requieren el empleo de las redes sociales, acciones de mejoras para aplicar redes sociales en prácticas educativas, políticas educativas relacionadas a la aplicación de redes sociales que se propondrían en la institución educativa y mejoras a implementar en el uso de Pinterest para desarrollar actividades educativas.

Considerando que la entrevista es un diálogo guiado por uno de los integrantes de la misma, que se realiza en una investigación como método de recolección de información (Borda et al., 2017), el instrumento que se utilizó fue una entrevista abierta, mediante el empleo de un guión de 10 preguntas que los docentes respondieron de acuerdo a sus conocimientos y experiencias. Además, se utilizó la aplicación Grabadora de voz para grabar las entrevistas y posteriormente se utilizó un documento de Word para su transcripción, análisis y procesamiento. La entrevista ha permitido obtener información que ha sido sometida a un estudio analítico para contribuir a la investigación (Ruiz, 2012).

Se pidió la colaboración de los profesionales del área de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa. Se elaboró un guión de 10 preguntas abiertas para realizar la entrevista y así obtener la visión del profesorado en cuanto al uso de redes sociales se refiere. Se realizó la entrevista a los profesionales de manera presencial e individual y se obtuvo una total acogida y participación. La información proporcionada por los profesores entrevistados se obtuvo mediante la interacción de persona a persona, permitiendo obtener datos reales, positivos y de gran importancia para la investigación. Una entrevista se construye por la interacción entre pares, donde se comparte conocimientos, rasgos particulares e ideas sobre el tema en estudio (Hernández, 2014).

El tiempo que se tomó cada entrevista fluctuó entre los 30 y 40 minutos y cada registro se realizó con la aplicación Grabadora de voz desde un dispositivo Android. Después de haber realizado las entrevistas se procedió a transcribir la información de los audios en el procesador de textos Microsoft Word. Posteriormente se analizó cada una de las preguntas con sus respectivas respuestas, se realizó la descripción de cada una de las percepciones docentes sobre el tema de estudio y se las plasmó en el presente trabajo.





Se analizaron los datos obtenidos en cada una de las respuestas a las preguntas realizadas acerca del empleo de las redes sociales en la enseñanza aprendizaje de Lengua y Literatura; para esto, se analizó cualitativamente las transcripciones de las entrevistas grabadas. La transcripción de una entrevista es fundamental para el registro de los datos y su posterior análisis cualitativo (Borda et al., 2017). En este sentido, las conversaciones realizadas en las entrevistas pasaron por un proceso de conversión, de forma verbal a escrita, de manera literal en procesador de texto, donde se describió cada detalle de la información proporcionada por los profesores entrevistados.

Se realizó un análisis temático, organizando la información según el orden establecido en el guión de preguntas utilizado para las entrevistas; además, se analizaron los contenidos de una manera uniforme y organizada. Los contenidos analizados son de calidad, ya que se constató su veracidad al ser extraídos de la fuente principal, en este caso, el entrevistado. Es necesario que se construyan bancos de citas de los entrevistados para utilizar en el análisis de los datos (Borda et al., 2017). En este sentido, se identificó la información relevante, se interpretaron las diferentes temáticas y se enlazaron los contenidos de las entrevistas realizadas; de esta manera, se lograron organizar los datos y construir los resultados detallados en el siguiente apartado.

3. RESULTADOS

La organización de los resultados se llevó conforme a los objetivos planteados en la investigación, de tal manera que las temáticas permiten clarificar el desarrollo de los mismos. Las personas que participaron en la entrevista lo hicieron con total predisposición y dieron a conocer sus percepciones en cada una de las preguntas realizadas. A continuación, se expone la información obtenida:

Resultados del objetivo 1. Identificar conocimientos del profesorado sobre el uso de Pinterest en actividades educativas:

Las percepciones que el profesorado tiene sobre la utilización de las redes sociales en actividades educativas radican en que permiten el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes de forma actualizada y colaborativa; además, aumenta la calidad del interaprendizaje y la motivación. “Las redes sociales ayudan a fomentar el trabajo colaborativo y desarrollar aptitudes que permiten gestionar toda la información que circula en la red” (C2). “(...) Son muy importantes en la sociedad ya que nos permite avanzar cada día y estar a la par con los países más desarrollados” (C3). “Debemos utilizarlas más para obtener un mejoramiento en los estudiantes (...)” (C4). “(...) En educación ayuda a mejorar la calidad de la enseñanza” (C5). “(...) Constituyen un recurso muy favorable en el interaprendizaje, puesto que los jóvenes se mantienen motivados al utilizar estos recursos” (C6).

La aplicación de redes sociales se relaciona con el aprendizaje del alumando de 3ero BGU en que si se da un uso responsable y adecuado, las RRSS ofrecen muchos beneficios respaldados por la innovación que implica el uso de la tecnología. Además, el uso responsable debe estar respaldado por la ayuda de los padres, madres y/o representantes legales, y por la orientación docente. “Si es para estudio o investigación es bueno, pero con un control adecuado de sus padres” (C1). “Con el uso adecuado y tomando precauciones es muy favorable el





aprendizaje de los estudiantes (...)” (C2). “(...) Con una buena guía docente pueden mejorar su dominio en el uso de redes en beneficio de su aprendizaje” (C4). “Su inclusión permite a los alumnos interactuar con los contenidos de la asignatura y comunicarse por medio de diferentes plataformas que le admiten seleccionar, reutilizar, crear y compartir contenidos” (C5). “(...) Permiten visualizar los contenidos las veces que los estudiantes requieran para interiorizar el tema en estudio” (C6).

Las percepciones docentes sobre el uso de Pinterest en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de Lengua y Literatura se enfocan en el perfeccionamiento de este proceso, a través del empleo de estrategias innovadoras en esta asignatura que captan el interés y cautivan a los estudiantes, permitiéndoles ser eficientes, productivos, participativos y colaboradores. “El uso de Pinterest ha transformado la práctica educativa, permitiendo el mejoramiento del aprendizaje y las estrategias de enseñanza” (C1). “(...) Aporta muchos beneficios que ayudan a mejorar la eficiencia y la productividad en el aula, permitiendo aumentar el interés en las actividades académicas; además, es una herramienta que incentiva el trabajo colaborativo” (C2). “(...) Pueden trabajar en grupo de forma online y desarrollar un aprendizaje creativo añadiendo sus propios diseños” (C5). “En Pinterest se encuentran diferentes recursos de Lengua y Literatura que se pueden adaptar a los temas que se tratarán en clase” (C6).

Resultados de objetivo 2. Conocer los retos más importantes para el profesorado, en cuanto al uso de Pinterest en actividades educativas:

La aplicación de las redes sociales ha influido en la práctica educativa de los docentes con múltiples beneficios, tales como un cambio de paradigma hacia la innovación, la retroalimentación, el aumento de la motivación y el interés de los estudiantes. “Las redes sociales han influido mucho en la mi práctica docente (...)” (C1). “Actualizarme y usar las redes sociales es una manera en la cual me he motivado” (C3). “(...) Han mejorado mis conocimientos tecnológicos” (C4). “Las veces que hemos utilizado este recurso en tercero de Bachillerato, se ha notado que los estudiantes tienen una buena participación y que presentan interés” (C6).

Las actividades educativas que realiza el profesorado con la ayuda de Pinterest son múltiples, entre las que se menciona el desarrollo de las diferentes temáticas de la asignatura de Lengua y Literatura de manera individual o colectiva, la utilización de tableros para organizar los trabajos realizados y la evaluación de los mismos. “Diseños de tableros con el tema de la clase, publicación de imágenes de interés para los estudiantes y creación de colecciones de textos.” (C1). “Actividades de lectura crítica, análisis de biografías de autores importantes, búsqueda de diferentes tipos de obras y análisis de variaciones lingüísticas en forma grupal” (C3). “Actividades de desarrollo de los talentos estudiantiles y la cultura de saber buscar para que construyan sus propios conocimientos de forma eficaz” (C4). “Descubrimiento de contenidos para desarrollar trabajos colaborativos en clase y organizar las creaciones de los estudiantes” (C5). “Con Pinterest se obtienen ideas para mejorar la clase, se realiza evaluaciones sobre los trabajos realizados y presentados y se elabora material didáctico” (C6).

El uso de la red social Pinterest cumple con las expectativas de los estudiantes de 3ero BGU porque ayuda a mejorar su desempeño académico a través de la dinámica de sus





contenidos, de esta manera ellos pueden interactuar con sus compañeros y profesores para mejorar y construir sus conocimientos. "(...) Permite interactuar, empaparse y compartir la información con otros beneficiarios, causando mucho valor y difusión" (C2). "(...) Permite a los estudiantes que mejoren sus conocimientos, empleando el análisis y la experimentación con la práctica" (C3). "(...) Permite ejecutar un intercambio más dinámico con los estudiantes optimizando el acompañamiento del proceso de aprendizaje" (C4). "(...) Los estudiantes están de acuerdo en lo enriquecedor de la experiencia del uso de esta red social" (C5). "Existen recursos en Pinterest muy atractivos que motivan al estudiante y lo atraen con ilustraciones y combinación de colores" (C6).

Entre los factores que animan al profesorado a utilizar las redes sociales en educación están la preparación del alumnado para la sociedad digital y la transformación de la enseñanza hacia la calidad de los países más avanzados en educación. Además, la facilidad de acceso a diversos recursos para mejorar el aprendizaje. "La preparación de los estudiantes de 3ero BGU para las pruebas del INEVAL y para vivir en una sociedad digital" (C1). "La enseñanza a los estudiantes para mejorar el sistema de educación y así acercarnos más a los países desarrollados" (C4). "El aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo, la comunicación, la retroalimentación, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje constructivista" (C5). "El acceso a diferentes temas, ampliación de los aprendizajes con variedad de recursos y la facilidad de comprensión de los temas" (C6).

Resultados del objetivo 3. Proponer acciones de mejora en cuanto a la utilización de redes sociales y el Pinterest en concreto, en actividades educativas:

Las acciones de mejora que los docentes proponen en las prácticas educativas requieren el empleo de las redes sociales de una manera trascendental, modificación de los roles del docente y estudiante, donde se vuelven copartícipes de la construcción del conocimiento; además, dar la importancia necesaria al empleo de las redes sociales como herramientas de enseñanza y aprendizaje en la materia de Lengua y Literatura, para esto se debe aumentar las horas de prácticas educativas donde se utilicen las redes sin olvidar la calidad y calidez de la enseñanza. "(...) Modificando los roles docentes y dando importancia a las herramientas sociales como parte trascendental en las prácticas educativas" (C1). "(...) Incrementando horas de práctica por medio de actividades de Lengua y Literatura en las redes sociales" (C3). "Las redes sociales aplicadas a las prácticas educativas constituyen gran potencial para la educación en general y podemos involucrar a los estudiantes como productores de su aprendizaje" (C5). "La tecnología avanza y nuestros estudiantes son atraídos por las redes sociales, (...); también, necesitamos desarrollar talentos y motivar a los estudiantes para que construyan sus propios conocimientos" (C6).

Las políticas educativas relacionadas con la aplicación de las redes sociales que los docentes proponen dentro de su institución educativa están relacionadas con la formación docente, la innovación de planificaciones curriculares, la información y capacitación sobre el uso responsable de las redes sociales por parte de los estudiantes y el fortalecimiento de trabajos colaborativos. "Que se actualicen constantemente a los docentes sobre las redes sociales, que se usen estas herramientas correctamente y se realicen actividades coherentes con la





asignatura” (C1). “Establecer un horario de talleres docentes que permita desarrollar el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, innovar las clases y planificar entre todos los docentes el uso de las redes sociales” (C3). “El uso adecuado del tiempo en línea y las redes sociales. La no utilización de los teléfonos durante las clases para realizar otras actividades de distracción” (C4). “El uso de los recursos tecnológicos existentes en la institución en el desarrollo de las actividades docentes con los estudiantes (...)” (C6).

Las acciones de mejora que implementaría el profesorado con respecto al uso de Pinterest para desarrollar actividades educativas se detallan en las siguientes citas textuales de los entrevistados: “Recopilación de álbumes de trabajo que muestren el conocimiento y habilidades de los estudiantes” (C1). “Desarrollar proyectos educativos e invitar a los alumnos a participar, compartir ideas y contenidos” (C2). “Realización de actividades conceptuales participativas, debates, lluvia de ideas y dinámicas interactivas” (C3). “Trabajos de cooperación, retroalimentación de todas las inquietudes sobre la información analizada, construcción de espacios para estudiantes con necesidades educativas especiales y adaptación de actividades para responder a la sociedad que cambia constantemente” (C4). “Compartir proyectos educativos con los miembros de la comunidad escolar y utilizar Pinterest con tableros exclusivos para el desarrollo de trabajos grupales de la asignatura de Lengua y Literatura” (C5). “Elaboración de nuevo material didáctico, autoevaluación estudiantil, trabajos individuales creativos y el cumplimiento de retos por parte de los estudiantes” (C6).

4. DISCUSIÓN

Este apartado se enfoca en dar a conocer una interpretación de las diferentes percepciones docentes acerca de la temática escogida para este estudio. A continuación, se dan a conocer algunos puntos acerca del empleo de las redes sociales y en concreto el empleo de Pinterest en actividades educativas de Lengua y Literatura en tercero de Bachillerato General Unificado.

Es indispensable utilizar las redes sociales en educación para aprovechar el desarrollo cognitivo que se logra en los estudiantes de 3ero BGU. Así, los estudiantes desarrollan competencias para aprender en cualquier momento y lugar (Magro, 2015). Ellos pueden ser partícipes de la construcción de sus conocimientos desde el análisis de textos hasta la creación de sus propios recursos de aprendizaje.

Los profesores no deben quedar rezagados de las innovaciones que emergen cada día en la sociedad y deben actualizarse aplicando las redes sociales en educación para que el aprendizaje ya no sea heterogéneo sino equitativo. Las redes sociales facilitan la transmisión de conocimientos y el aprendizaje autónomo (López et al., 2019). Además, es importante que la información tecnológica que se use en actividades educativas sea actualizada para innovar el proceso educativo.

El uso de Pinterest en actividades educativas mejora el contexto educativo; ya que, permite el desarrollo de la enseñanza docente y el aprendizaje estudiantil de Lengua y Literatura en 3ero BGU. Es decir, que optimizan la labor docente por medio de la selección y organización de contenidos y ayuda al alumnado a incrementar sus destrezas y habilidades, preparándolos





para ser competentes en las aulas y en todos los espacios de la sociedad. En Pinterest la información se califica y organiza según el interés del usuario y con un solo vistazo se capta y aprende todo (Barbosa, 2013). Con el empleo de Pinterest se facilita la evaluación y autoevaluación de trabajos, los estudiantes pueden demostrar sus ideas creativas de la asignatura y proyectarlos a la clase en los pines y tableros creados.

Los estudiantes de 3ero BGU deben tener claros los temas de respeto y protección en las redes sociales y así desarrollar todas las actividades educativas guiadas por el docente. La seguridad digital es un tema que está generando preocupación en la sociedad y por eso el profesorado debe orientar a los estudiantes para proteger los datos personales, salvaguardar la identidad y mantener la privacidad. La mayor dificultad a la que se enfrentan los jóvenes hoy en día es la falta de información y educación respecto al uso responsable de redes sociales (Sánchez, 2017). Las políticas de las instituciones deben considerar el acceso responsable de cada usuario y propiciar el uso seguro de las redes sociales.

5. CONCLUSIONES

Se han alcanzado los objetivos establecidos en el presente trabajo, ya que el profesorado percibe que el empleo de las redes sociales mejora las actividades educativas empezando por las planificaciones curriculares hasta la práctica educativa, mejora la enseñanza, la retroalimentación, el aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes en Lengua y Literatura. Pinterest permite que los docentes preparen todo el material necesario para sus clases de la asignatura en 3ero BGU, de forma dinámica e interactiva para que el conocimiento sea efectivo y pueda llegar a los estudiantes. Además, permite la interacción mediante actividades colaborativas que hacen que el proceso de construcción de conocimientos sea algo innovador. Los docentes conocen parte de las funcionalidades y beneficios del uso de la red social Pinterest y les anima preparar contenidos educativos de calidad en esta plataforma para orientar al alumnado y así se desenvuelvan en la sociedad actual y el futuro.

Los retos a los que se enfrentan los docentes en cuanto al uso de Pinterest en actividades educativas corresponden a una motivación por cambiar el paradigma educativo, en el que la innovación mediante el uso de las redes sea algo cotidiano, que permita la retroalimentación, el diseño de actividades del área de Lengua y Literatura que sean de interés para los estudiantes, el desarrollo de habilidades de análisis crítico de los diferentes contenidos, el aprovechamiento de material digital para lograr un aprendizaje eficaz y la mejora de la evaluación y autoevaluación de los estudiantes de 3ero BGU.

Las acciones de mejora que se proponen en cuanto a la utilización de las redes sociales y Pinterest en concreto en actividades educativas son la implementación de horas de práctica educativa, donde se complementen con el uso de Pinterest para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de la materia de Lengua y Literatura, el establecimiento de políticas educativas internas que fomenten la formación de docentes y estudiantes sobre innovación y el uso responsable y seguro de redes sociales. Además, las implementaciones de actividades educativas que animen la participación y colaboración de los estudiantes y la creación de





espacios en Pinterest para el desarrollo de las habilidades de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, S. (2013). Las redes sociales como instrumento de mediación pedagógica: Alcances y limitaciones. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 294-311. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i2.11726>
- Aguaded, I. y Cabero, J. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación didáctica con las tecnologías emergentes e interactivas. *Educación*, 1(1), 67-83, <https://doi.org/10.5565/rev/educar.691>
- Aguirre, J.C. y Jaramillo, L.G. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta moebio*, 53(1), 175-189. https://campus.unir.net/cursos/tecedu_tfe_2_dimitriosvlachopoulos/uploads/correcciones/14701/28032020_23151137207-1-128088-1-10-20150827.pdf
- Arab, E. y Díaz, A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: Aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7-13. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2014.12.001>
- Area, M. (2008). Las redes sociales en internet como espacios para la formación del profesorado. *Razón y palabra*, (63). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2771302>
- Barbosa, M. (2013). El caso de la red social Pinterest: representación propia y coleccionismo virtual a través de imágenes. *Vivat Academia*, 15(122), 92-105. <http://www.espaciotv.es:2048/referer/secretcode/docview/1372332470?accountid=142712>
- Basile, D. y Linne, J. (2015). Adolescentes y redes sociales online: El photo sharing como motor de la sociabilidad. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (54), 17-27. https://www.academia.edu/7909957/Adolescentes_y_redes_sociales_online._El_photo-sharing_como_motor_de_la_sociabilidad
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B. y Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos. D – IIGG*. http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1605.pdf
- Cobo, M. (2013). *TIC en el aula: utilización adecuada y formación del profesorado para su productividad*. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1636>
- Codina, G. (2012). *¿Educar con redes sociales? Futuro o Quimera* (Trabajo Fin de Máster). Universidad Internacional de la Rioja, España.





file:///C:/Users/Usuario/Documents/UNIR/material/1TFM_Gemma_Codina_Censurado.pdf

- Dans, I. y Muñoz, P. (2016). Las redes sociales como motivación para el aprendizaje: Opinión de los adolescentes. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2(1), 20-28. <https://doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i1.1041>
- Díaz, G. (2017). *El uso de las redes sociales por los docentes: la tensión entre lo público y lo privado, entre lo profesional y lo personal. Una aproximación en dos tiempos: 2014– 2016* (Tesis de grado). Universidad ORT Uruguay. <https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/86783/file/4642>
- García, T. y Martínez, J. (2015). Redes sociales y dispositivos móviles en la comunicación de los estudiantes de educación secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 306-324. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56743410021>
- García-Ruiz, R., Tirado, R. y Hernando, Á. (2018). Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje. *Aula abierta*, 47(3), 291-298. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6723280>
- Goig, R., Barbas, A., López, M., Román, M., Santiago, R., Santoveña, S., ... Trillo, M. (2014). *Formación del profesorado en la sociedad digital: investigación, innovación y recursos didácticos*. <https://books.google.com.ec/books?id=fsJpAwAAQBAJ&lpg=PT186&dq=pinterest%20en%20educacion&pg=PT2#v=onepage&q=pinterest%20en%20educacion&f=false>
- González, M. (2013). *Pinterest: La red social visual y creativa*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista en las nuevas tecnologías. Aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(2), 26-35.
- Herrera, R. y Codina, L. (2015). Redes sociales visuales: Caracterización, componentes y posibilidades para el SEO de sitios intensivos en contenidos. *Cuadernos de Documentacion Multimedia*, 26, 3-24. http://bv.unir.net:2145/10.5209/rev_CDMU.2015.v26.50627





- Infante, M. y Faba, C. (2017). El uso de los medios sociales en las bibliotecas de los centros de educación secundaria como canales de difusión de su información: El caso de Extremadura. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4), 1-20. <http://bv.unir.net:2145/10.3989/redc.2017.4.1434>
- López, J., Pozo, S. y Fuentes, A. (2019). La realidad de la aplicación de redes sociales en el entorno educativo. El caso de una cooperativa de enseñanza de Ceuta. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.17>
- Magro, C. (2015). *Educación conectada en tiempos de redes*. Madrid: Ministerio de Educación de España. <https://bv.unir.net:2056/lib/univunirsp/reader.action?docID=4824651&ppg=1>
- Marín, V. y Cabero, J. (2019). Las redes sociales en educación: Desde la innovación a la investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 25-33. <http://bv.unir.net:2145/10.5944/ried.22.2.24248>
- Mayoral, A., Aparicio, J., Ortiz, L., Quesada, M. y Morales, J. (2019). *TIC's para la docencia y el aprendizaje*. <https://books.google.com.ec/books?id=2EvEDwAAQBAJ&lpg=PA103&dq=pinterest%20en%20educacion&pg=PP1#v=onepage&q=pinterest%20en%20educacion&f=false>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1):227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Palau, D. (2020). Implementación y uso de las TIC. Dispositivos móviles en educación en artes. Un estado de la cuestión. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (50), 73-86. <http://bv.unir.net:2145/10.15198/seeci.2019.50.73-86>
- Plaza, J. (2018). Ventajas y desventajas del uso adolescente de las TIC: visión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 491. <https://doi.org/10.5209/RCED.53428>
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5a. ed.). <https://bv.unir.net:2056>
- Sánchez, A. (2017). Educación, privacidad y redes sociales: Una reflexión arendtiana. *Foro de Educación*, 15(23), 7-24. <https://doi.org/10.14516/fde.434>
- Silva, C., Jiménez, G. y Elías, R. (2012). De la sociedad de la información a la sociedad digital: Web 2.0 y redes sociales en el panorama mediático actual. *F@ro: revista teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación*, (15). <file:///C:/Users/Usuario/Documents/UNIR/material/5Dialnet-DeLaSociedadDeLaInformacionALaSociedadDigital-4160011.pdf>





- Trujillo, J. (2014). Redes sociales y educación. Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/7380/%20Redes%20Sociales%20y%20Educaci%C3%B3n%20%28juan%20manuel%20trujillo%29.%20pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- Trujillo, J., López, J. y Pérez, E. (2011). Caracterización de la alfabetización digital desde la perspectiva del profesorado: la competencia docente digital. *Revista iberoamericana de educación*, 55(4), 1-16. <https://doi.org/10.35362/rie5541579>
- Turizo, M. (2019). En la búsqueda de nuevas formas de interacción sociodiscursiva en entornos virtuales de aprendizaje: El nuevo rol docente. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 5(2). <https://doi.org/10.22335/rict.v5i2.123>
- Valenzuela, R. (2013). Las redes sociales y su aplicación en la educación. *Revista Digital Universitaria*, 14(4), 1-14. <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num4/art36/art36.pdf>
- We Are Social (2020). *Digital 2020 Global Overview Report*. <https://wearesocial.com/blog/2020/01/digital-2020-3-8-billion-people-use-social-media>





Formación docente y aprendizaje significativo en estudiantes de nivel primario

Teacher training and meaningful learning in elementary school students

Castro Zambrano, Gary Gricelda¹
<https://orcid.org/0000-0003-4932-9272>
gary.castro@educacion.gob.ec
Unidad Educativa Ricardo Cornejo
Naranjo
Ecuador



Recibido: 2023-11-02 / **Revisado:** 2023-11-15 / **Aceptado:** 2023-12-15 / **Publicado:** 2024-01-31

Forma sugerida de citar: Castro, G. G. (2024). Formación docente y aprendizaje significativo en estudiantes de nivel primario. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 3(1), 28-48. <https://doi.org/10.69516/eex6tn02>

Resumen:

En el presente trabajo de investigación, se propuso como objetivo general, describir la correlación de la formación docente y el aprendizaje significativo de los estudiantes del nivel primario. La metodología de investigación consideró un diseño transversal y la investigación correlacional. La población consideró a 46 docentes y 222 estudiantes de educación primaria. La muestra de tipo intencional se conformó de 6 docentes de quinto, sexto y séptimo año, paralelos A y B; en el caso de los estudiantes se tomó la población. Se diseñó un instrumento de evaluación de la formación docente con las dimensiones: personal, disciplinar y pedagógica. La validación de expertos alcanzó un 99% de aplicabilidad y con el Alpha de Cronbach se obtuvo un valor de 0,66 (muy confiable). En los resultados, se aplicó el cálculo de la correlación de Pearson que demostró ser significativa (0,036) con un valor de 0,842. De este modo, se comprobó la hipótesis de correlación alta entre la formación docente y aprendizaje significativo de los estudiantes. En las conclusiones se explica que las dimensiones de formación docente se relacionan con el aprendizaje significativo, siendo para el caso de este estudio más influyente la dimensión disciplinar.

Palabras clave: Formación de docentes, Docente de escuela primaria, Aprendizaje, Proceso de aprendizaje, Correlación.

Abstract:

The general objective of this research was to describe the correlation between teacher training and significant learning of elementary school students. The research methodology considered a cross-sectional design and correlational research. The population included 46 teachers and 222 elementary school students. The purposive sample consisted of 6 teachers of fifth, sixth and seventh year, parallel A and B; in the case of students, the population was taken. A teacher training evaluation instrument was designed with the following dimensions: personal, disciplinary and pedagogical. The expert validation reached 99% of applicability and Cronbach's Alpha obtained a value of 0.66 (very reliable). In the results, the Pearson correlation calculation was applied and proved to be significant (0.036) with a value of 0.842. Thus, the hypothesis of high correlation between teacher training and significant student learning was proved. The conclusions explain that the dimensions of teacher training are related to meaningful learning, with the disciplinary dimension being the most influential in the case of this study.

Keywords: Teacher education, Primary school teachers, Learning, Learning processes, Correlation.





1. INTRODUCCIÓN

La práctica docente se caracteriza por ser dinámica, contextualizada y compleja y se estima como una estructura de practica ya que dispone de características de cualquier índole. Para Vergara (2016) esto toma relevancia por las capacidades que deben desarrollar los profesores en su formación principal y a su vez perfeccionarlas con la formación continua, ya que la profesionalización del profesorado requiere de constante actualización para poder atender a la escasez de aprendizaje significativo de los alumnos, así como la solución de problemas educativos en la comunidad educativa (Castro-Rodríguez y Rico, 2021).

El Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDU) en los últimos tiempos ha descuidado la formación docente lo que conlleva a que los docentes caigan en un “texto centrismo” y la mayoría de la enseñanza se torne vertical en donde el profesor enseña y el estudiante aprende. Con base en lo mencionado, la formación docente es un señalizador de mejora de las características de la educación y una estrategia que tiene como objetivo mejorar la posibilidad de aprendizaje significativo y el buen desempeño de los alumnos a través de tareas docentes y de acuerdo con los deseos de los docentes tanto en escuelas públicas y privada, con la intención de cambiar y mejorar la educación (Lacarrière, 2008).

De este modo, las maneras tradicionales de formación docente han demostrado ser inadecuadas, por lo tanto, es necesario realizar una investigación que ayude a establecer diferentes dimensiones de formación, que no solo conduzcan a la mejora de la calidad docente sino a desarrollar un mejor aprendizaje significativo en los estudiantes, que por mucho tiempo se ha visto afectado de gran manera por este motivo (Pascual, et al., 2021). La práctica docente no es tomada con la debida importancia por muchos maestros, que no ven la necesidad de innovarse cada día en sus aprendizajes y proporcionar al estudiante material adecuado para su mejor desempeño estudiantil (Nychkalo, et al., 2020).

En correspondencia con lo mencionado, Valladares (1996) explica que el aprendizaje se produce mediante la interacción sustantiva entre la inteligencia previa de aprendizajes con los nuevos dentro de un ambiente definido, además de que forma parte de la cotidianidad de los individuos, es decir, el aprendizaje significativo es la transformación por medio del cual, el humano realiza una metacognición mediante experiencias de aprendizajes adecuados.

Consecuentemente, Herrera (2014) afirma que en el aprendizaje significativo intervienen factores físicos, psicológicos y sociales que regulan a las personas en lo que aprenden o no, por lo tanto, se deben tomar en cuenta para propósitos de establecer procesos educativos contextualizados, lo que da la seguridad de que no se cuenta con una buena formación docente para obtener excelentes aprendizajes en el alumnado.

Como primer elemento de análisis de literatura científica de la investigación, se presentan los antecedentes relacionados con el objeto de estudio, para lo cual se realiza una recopilación de trabajos de investigación tanto internacionales como nacionales para abordar las variables de formación docente y el aprendizaje significativo. A partir de esto, se analizan los aspectos procedimentales y metodológicos de cada estudio para comprender el estado de hallazgos académicos relacionados con la presente investigación.





Referente a la variable formación docente que es un elemento para mejorar las condiciones escolares, además el propósito es aumentar la posibilidad de mejorar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes mediante la actuación y diagnóstico de los docentes (Krumphals y Haagen-Schutzenhofer, 2021). De este modo, se señalan los siguientes autores quienes tienen relevancia e importancia en la presente investigación.

Desde el estudio de Mena et al. (2020) La práctica en la formación es muy importante para los profesores. Permiten observar a los alumnos y fomentar el aprendizaje. Por tanto, este estudio se realizó en una universidad de Chile, y tuvo como objetivo analizar las prácticas de formación de sus actores. Por tanto, una vez finalizada la práctica docente, se utilizan métodos de investigación cualitativa y técnicas de entrevista en profundidad con 24 alumnos de educación básica. A partir de estos resultados, se puede visualizar que el problema de mayor complejidad del docente es mantener la atención del estudiante. En definitiva, los ejercicios progresivos y la reflexión continua sobre los ejercicios didácticos, son dos acciones que deben ser la actividad diaria de los alumnos en la docencia.

En otro estudio hecho por Flores y Turra (2019) propusieron tener en cuenta que el rendimiento laboral de la docencia se aumenta en diferentes ambientes demográficos, sociales y culturales, este artículo presenta el resultado de una encuesta que estudia la experiencia de los estudiantes de pedagogía atribuible a la vivencia de formación práctica en dos ambientes de educación social diferentes en áreas urbanas y rurales. En su diseño, se utilizó un método cualitativo y la entrevista semiestructurada como recurso de rendimiento de indagación. Intervinieron varios estudiantes de dos carreras de una universidad pública de Chile. Entre los principales resultados se evalúan positivamente ambas formas de formación práctica, especialmente en el ámbito rural. Esta introducción formativa en el campo educativo ayuda a incrementar el significado de convertirse en docente, destacando los roles sociales y el trabajo comunitario que realizan los docentes en esta situación para mejorar los aprendizajes significativos del alumnado.

El presente trabajo de Salto y Cendón (2019) tiene como objetivo de precisar el desempeño profesional del maestro de educación inicial, en la que se aplicó una encuesta mediante una investigación descriptiva, con el fin de verificar la calidad del aprendizaje significativo, se utilizó para el estudio 14 docentes y 76 padres de familia, por último se emitió como conclusión que el rendimiento profesional en este nivel en el Centro de Educación Inicial es satisfactorio, con lo cual podemos determinar que existe un aprendizaje significativo en los estudiantes de este nivel.

Por otro lado Arbañil (2019) mencionó que en esta investigación se lleva a comprender la conexión que existe entre la orientación pedagógica y el trabajo cooperativo de una institución del Perú, en la cual se realizó una investigación correlacional y el nivel es descriptivo, para lo cual se utilizaron dos cuestionarios como herramientas, una para cada variable. Ambos están compuestos por algunos ítems y utilizan la escala Likert, los que fueron aplicados a una muestra de varias personas, igual número es la población y la información que se recolectó pudo verificar la hipótesis propuesta.





Como parte de la investigación, la determinación de las variables de liderazgo del método de enseñanza pedagógica del director se relaciona con las variables de trabajo colaborativo en sus diferentes dimensiones entre las que podemos nombrar la perceptiva, emocional, participativa entre otras, para de esta manera obtener una correlación positiva. De esta manera se puede concluir que el liderazgo pedagógico y colaborativo de los docentes está estrechamente ligado al aprendizaje significativo de los estudiantes (Jerdborg, 2021).

Por su parte Casas (2019) tiene como propósito en la investigación que realizó, darse cuenta que existe una conexión efectiva entre el liderazgo pedagógico de los docentes y los estudiantes del nivel secundario de una institución del distrito del Rimar, Lima en el 2017. La muestra incluye 280 estudiantes, 44 profesores y 3 directivos. La verificación se realizó en base al juicio de peritos y el resultado fue del 92%, además también se utilizó la demostración del Alpha de Cronbach. Obteniendo un alto grado de correlación entre el liderazgo docente con los estudiantes secundarios para lograr obtener un aprendizaje significativo. La correlación de Pearson se utilizó para la contratación de hipótesis

De acuerdo a Barrientos (2018) manifiesta que la formación docente bajo una visión pedagógica mecánica y fragmentada se centra en la difusión de la información científica académica, la cual se lleva a cabo bajo una pedagogía que sigue el plan de contenidos e inicio de una excelente calidad educativa. Esta habilidad en la instrucción profesional de la educación ha producido condicionamiento en el desempeño de la práctica educativa, especialmente en el progreso del aprendizaje significativo de los estudiantes.

De acuerdo a Bawani y Mphahlele (2021) las necesidades de la sociedad actual exigen la ejecución de una adecuada formación docente, que debe basarse en la base de la honestidad y la calidad educativa, tomando como ejemplo la pedagogía y con una visión total de las humanidades y la formación profesional del profesorado. Según Barrientos (2018) este modelo educativo define el proceso como se organiza y desarrolla un plan educativo en busca de satisfacer las necesidades formativas de los estudiantes, a través de sucesos y experiencias que los estudiantes han de demostrar a lo largo de su vida.

Rosas (2019) realizó un estudio para una Universidad de Tacna, Perú, en el que se definió como objetivo establecer la forma en que el crecimiento de suficiencia profesional incide en la cultura escolar de la educación primaria. Para esta investigación se basó en métodos ex post facto tipo básico de análisis, deducción, inducción y síntesis, con un nivel de investigación explicativa y diseño no experimental, en la recolección de datos se estableció una muestra de 122 docentes y se empleó una encuesta para alcanzar la información, y por último se llegó a la conclusión que las competencias profesionales de los docentes deben actualizarse permanentemente, investigar y sobre todo se debe desarrollar el ámbito de la lectura en los educandos para obtener mejores aprendizajes en los centros educativos del Perú, es decir cultivar el ámbito disciplinar.

Según Schleicher (2019), En el futuro el docente tendrá que estimular a los estudiantes a reflexionar por sí mismos y ayudar con quienes comparten sus niveles de educación, especialmente implicar a los miembros de familia en los aprendizajes formativos, y de manera





especial debe aprender a comunicarse con sus estudiantes demostrando una compenetración en su entorno que generalmente se desarrolla involucrando el Ámbito Pedagógico (Yakymenko, et al, 2020). De esta manera, se les apoyara para desenvolverse en un ambiente firme, conociendo lo bueno y lo malo sin herir susceptibilidad a las demandas de otras personas, llegando así a obtener un aprendizaje significativo que lo aplicaran a lo largo de su vida.

Una investigación exploratoria realizada por Nieva y Martínez (2017) a un grupo de docentes del Servicio Nacional de Aprendizaje, evidencio que existen limitaciones en la formación y preparación docente, sobre todo en el Ámbito personal de los mismos, para lo cual no debe olvidarse que los profesores también tienen sentimientos, necesidades, ideales, triunfos y derrotas como cualquier otro profesional, lo cual se lo puede visualizar en la actitud comunicativa, la motivación hacia los estudiantes, las relaciones interpersonales y la vocación docente.

Mientras tanto en el estudio realizado por Jiménez y Gutiérrez (2017) se distinguieron aspectos concernientes con la realidad del profesor en los establecimientos de enseñanza básica y secundaria, se realizó un estudio cualitativo y se aplicaron entrevistas, no estructuradas y diarios de campo; llegando a la resolución que los maestros solo se basan en enseñar contenidos, manteniendo una práctica tradicional y enseñar como él aprendió en años anteriores, pero es sustancial mencionar que los docentes sí reconocen la obligación de considerar sobre el modo en que están impartiendo sus aprendizajes.

En este sentido, Jiménez y Gutiérrez (2017) muestra la necesidad de desarrollar una investigación desde la perspectiva de la reflexión sobre cómo cambiar y mejorar la práctica docente. En esta dirección Martínez (2017) señaló que la reflexión anterior es realidad ya que los docentes reflejan su acuerdo con el perfeccionamiento de la calidad de la enseñanza, educando desde su propio contexto produciéndose una autocrítica de su trabajo y a su vez se orienta en la situación actual y desarrolla estrategias para un mejor aprendizaje de sus estudiantes.

En definitiva, una vez revisado la literatura académica de la investigación con una progresión de lo internacional a nacional, se evidencia que el estudio de la formación docente y el aprendizaje significativo es relevante en la actualidad, ya que estas dos variables tienen relación por su dominio en la instrucción de enseñanza y aprendizaje. De este modo, queda en evidencia que existe una vacancia investigativa para aportar con hallazgos científicos a la literatura académica relacionada con el tema de investigación.

Con base en los argumentos, se plantea el objetivo general: Describir la correlación de la formación docente y el aprendizaje significativo de los estudiantes del nivel primario. Por otro ldo, se establecen las siguientes hipótesis de investigación que será comprobadas o refutadas con base en los datos del estudio: (a) Ha: Existe correlación entre la formación docente y el aprendizaje significativo de los estudiantes del nivel primario (b) H0: No existe correlación entre la formación docente y el aprendizaje significativo de los estudiantes del nivel primario.





2. MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio de índole cuantitativo estima que el conocimiento debe ser objetivo y se propicia a partir de la sucesión deductiva, mediante el cual se prueban hipótesis previamente elaboradas, a través de una mediación numérica y un análisis estadístico. Este método suele utilizar casos estándar y tiene como objetivo obtener resultados generalizados, además utiliza cuestionarios, listas de verificación y análisis demográfico que generan números, y pueden ser examinado estadísticamente para revisar, admitir o declinar la conexión entre las variables determinadas por la operación. Asimismo, en este tipo de estudio se utilizan tablas y gráficos estadísticos para sustentar la expresión de resultados de la investigación de forma periódica (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Con base en el enfoque se aplicó un diseño transversal que es un método de investigación y por tanto un procedimiento estructurado que nos ayuda a obtener referencia sobre un tema específico. Por tanto, el propósito del diseño transversal es conseguir información sobre de una muestra específica. Esto puede suceder observando y midiendo modos individuales y su estabilidad en el único momento de levantamiento de datos. En otras palabras, permiten observar a un fenómeno de estudio en un tiempo determinado y están relacionadas con diferentes cualidades del sujeto como la edad u otros parámetros (Arnau y Bono, 2008).

En complemento al enfoque y diseño del estudio, se utilizó la investigación correlacional que, según Cancela, et al. (2010) incluye aquellos estudios en los que estamos aprovechando en utilizar coeficientes de correlación para explicar o clarificar las conexiones a través de las variables más cruciales. Estos coeficientes de correlación son señalizadores matemáticos que proporciona información acerca del grado, la fuerza y el sentido de la conexión entre las variables. Es decir que la investigación correlacional es un tipo de investigación no experimental, los indagadores cuantifican dos variables e implantan una conexión estadística (correlación) entre ellas sin introducir variables externas para sacar conclusiones destacadas.

La población de la investigación se conformó por 46 docentes de la Unidad Educativa Ricardo Cornejo Naranjo y 222 estudiantes correspondientes al nivel primario que, en este caso se considera desde quinto hasta séptimo año de escolarización. La muestra intencional se conforma por 6 docentes (evaluación de la formación docente) y 34 estudiantes de quinto A, 39 estudiantes de quinto B, 38 estudiantes de sexto A, 39 estudiantes de sexto B, 33 estudiantes de séptimo A y 39 estudiantes de séptimo B (calificaciones anuales del periodo lectivo 2020-2021).

Como técnica de recolección de datos se utilizó la encuesta con escala de Likert, ya que se establece como una sucesión sistemática de recopilación de datos que se pueden aplicar fácilmente a grupos grandes y pequeños, para tratar de obtener información valiosa de un entorno de una investigación determinada Escofet, et. al (2016). En esta investigación, se utilizó como un método eficaz para recopilar información cuantificable sobre la variable de formación docente y el aprendizaje significativo.

El instrumento que se utilizó es el cuestionario, que según Escofet, et al. (2016) es un documento diseñado para recuperar información de forma sistemática, metódica y específica a través de una serie de preguntas basadas en un tema específico. Esta encuesta consideró el





desarrollo de un cuestionario que permitió recolectar información relevante sobre las variables propuestas.

Para alcanzar la certeza sobre la validez del cuestionario para evaluar la formación docente, se solicitó la opinión de 5 especialistas que tienen el grado de magister y laboran en el área de la educación infantil, bachillerato general unificado, gerencia educativa y la asesoría educativa para el Ministerio de Educación del Ecuador. Ellos revisaron el instrumento conformado por tres dimensiones: personal, disciplinar y pedagógica para evaluar su pertinencia, relevancia y claridad. La calificación promedio del cuestionario con el cálculo de la V-Aiken fue del 99%, lo que lo ubicó en la categoría de válido y aplicable en la investigación.

El cálculo del Alpha de Cronbach del cuestionario para evaluar la formación docente en la Unidad Educativa Ricardo Cornejo Naranjo se lo realizó con los datos una prueba piloto con 10 docentes del centro escolar. El instrumento consta de tres dimensiones que son: personal, disciplinar y pedagógica; con 30 ítems de preguntas con una escala de Likert del 1 al 5 (1=nunca, 2=casi nunca, 3=a veces, 4=casi siempre, 5=siempre). A partir de la información levantada se determinó que el Alpha de Cronbach del cuestionario es de 0,66 lo que significa que es confiable, por lo tanto, se lo puede aplicar en el centro escolar para el levantamiento de datos.

En lo que respecta a la evaluación del aprendizaje significativo de los estudiantes, no se diseñó un instrumento de recogida de datos, debido a que se utilizaron las calificaciones anuales de los estudiantes en el periodo lectivo 2020-2021. Sobre esto, se obtuvo el permiso institucional para utilizar las calificaciones y proceder luego con los cálculos de correlación entre la formación docente y el aprendizaje significativo.

Se utilizó el análisis descriptivo que permite realizar un estudio confiable y efectivo de esta investigación. Para ello, se levantaron datos sobre las variables de estudio, para saber qué valores se pueden tomar, el número total de datos y el número de veces que aparecen. A partir de la información del instrumento de recolección de datos se realizó tablas o gráficos estadísticos que organizan y resumen los datos en frecuencias y porcentajes.

En cuanto a las hipótesis de investigación, se realizó el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson que se utiliza para medir el grado de asociación lineal entre dos variables cualesquiera y se puede calcular dividiendo la covarianza de las dos variables por el producto de las desviaciones estándar de las dos variables. Para el conjunto de datos, el valor r del coeficiente puede ser cualquier valor entre -1 y $+1$. Si existe una relación directa entre dos variables los valores irán de 0 a $+1$, si la relación es inversa, entonces la correlación será negativa con un valor de 0 y -1 . En el caso de que el valor sea 0 significa que no existe una correlación entre las variables.





3. RESULTADOS

Resultado: Nivel de formación de los docentes de Educación Primaria

El primer resultado corresponde con el objetivo específico de la investigación: Identificar el nivel de formación en la dimensión personal, disciplinar y pedagógica de los docentes del nivel primario. En seguida, se plantean los datos encontrados de los docentes en la formación docentes para la dimensión personal, pedagógica y disciplinar; así como, el resultado global de la variable estudiada.

Tabla 1.

Dimensión personal de formación docente

Encuestado	Puntaje	Indicador
Docente de Quinto A	46	Alto
Docente de Quinto B	45	Alto
Docente de Sexto A	44	Alto
Docente de Sexto B	46	Alto
Docente de Séptimo A	43	Alto
Docente de Séptimo B	46	Alto

Nota. Datos del cuestionario sobre formación docente.

Los resultados de la Tabla 1, demuestran que, para dimensión personal, todos los docentes estuvieron en un nivel alto, por lo tanto, existe una adecuada comunicación entre docentes y estudiantes, además de la capacidad de la gestión de conflictos en el aula, la motivación por el aprendizaje y la actitud positiva con los estudiantes.

Tabla 2.

Dimensión disciplinar de formación docente

Encuestado	Puntaje	Indicador
Docente de Quinto A	50	Alto
Docente de Quinto B	49	Alto
Docente de Sexto A	48	Alto
Docente de Sexto B	49	Alto
Docente de Séptimo A	49	Alto
Docente de Séptimo B	49	Alto

Nota. Datos del cuestionario sobre formación docente.

En la Tabla 2, se evidencia que los docentes estuvieron un nivel alto para la dimensión disciplinar, de este modo, queda claro que los encuestados dominan los conocimientos de la asignatura que imparten, además de prepararse en aquellos contenidos que no pudieran dominar. En este sentido, se valora que los docentes buscan formarse para tener un mayor dominio disciplinar y curricular en las clases.





Tabla 3.

Dimensión pedagógica de formación docente

Encuestado	Puntaje	Indicador
Docente de Quinto A	50	Alto
Docente de Quinto B	50	Alto
Docente de Sexto A	48	Alto
Docente de Sexto B	49	Alto
Docente de Séptimo A	50	Alto
Docente de Séptimo B	49	Alto

Nota. Datos del cuestionario sobre formación docente.

De acuerdo a los resultados de la Tabla 3, los datos exponen que los docentes estuvieron en un nivel alto en la dimensión pedagógica. A partir de esta información se aclara que los encuestados tienen dominio a nivel pedagógico y didáctico al momento de realizar sus clases, además de generar planificaciones con actividades que son interesantes para los estudiantes y que se concatenan con el currículo de educación primaria.

Tabla 4.

Nivel de formación docente

Encuestado	Puntaje	Indicador
Docente de Quinto A	146	Alto
Docente de Quinto B	145	Alto
Docente de Sexto A	140	Alto
Docente de Sexto B	144	Alto
Docente de Séptimo A	142	Alto
Docente de Séptimo B	144	Alto

Nota. Datos del cuestionario sobre formación docente.

En los resultados de la Tabla 4 se resumen los puntajes generales de los docentes encuestados. Debido a que en todas las dimensiones se encuentran en un nivel alto, también se refleja de forma general el mismo nivel. En este sentido, se demostró que los docentes dominan las acciones del quehacer educativo a nivel de la dimensión persona, disciplinar y pedagógica.

Resultado: Grado de aprendizaje significativo de los estudiantes de Educación Primaria

El segundo resultado corresponde con el grado de aprendizajes significativos en los estudiantes del nivel primario. A partir de esto, se describen los promedios de las calificaciones con sus indicadores para cada uno de los paralelos de Educación Primaria que van desde quinto hasta séptimo año.





Tabla 5.

Calificaciones quinto a séptimo año de Educación Primaria paralelo

Promedio anual del paralelo	Calificación	Indicador
Quinto año paralelo A	9,11	Domina los aprendizajes requeridos (DAR - 9,00 a 10)
Quinto año paralelo B	9,06	Domina los aprendizajes requeridos (DAR - 9,00 a 10)
Sexto año paralelo A	8,41	Alcanza los aprendizajes requeridos (AAR - 7,00 a 8,99)
Sexto año paralelo B	8,72	Alcanza los aprendizajes requeridos (AAR - 7,00 a 8,99)
Séptimo año paralelo A	8,86	Alcanza los aprendizajes requeridos (AAR - 7,00 a 8,99)
Séptimo año paralelo B	9,05	Domina los aprendizajes requeridos (DAR - 9,00 a 10)
Promedio general	8,87	Alcanza los aprendizajes requeridos (AAR - 7,00 a 8,99)

Nota. Resultados del promedio de calificaciones anuales de los estudiantes en el año 2020.

En los resultados de la Tabla 5, se muestran los promedios de calificaciones de los estudiantes desde quinto hasta séptimo año de Educación Primaria en los paralelos A y B. Las calificaciones promedio de quinto A (9,11), quinto B (9,06) y séptimo B (9,95) evidenció que los estudiantes en su mayoría están por encima de la nota de 9 sobre 10, siendo esto el indicador de dominio de los aprendizajes requeridos. En el caso de las calificaciones promedio de sexto A (8,41), sexto B (8,72) y séptimo A (8,86) demostraron que los estudiantes en su mayoría están únicamente por encima de la calificación elemental de aprobación que es 7 sobre 10. En lo particular, este es el indicador de alcanza los aprendizajes requeridos.

El promedio de los 6 paralelos dio como resultado la calificación de 8,87 sobre 10, lo cual se relaciona con el indicador de alcanzar los aprendizajes requeridos. Con base en los resultados, es importante mencionar que, con una mayor acción tutorial de los docentes de cada paralelo, se podría desarrollar más aprendizajes significativos, mejorando así las calificaciones para dar paso al indicador de dominio de los aprendizajes requeridos.

Resultado: Análisis de la correlación entre la formación docente y aprendizaje significativo de estudiantes de Educación Primaria

En el tercer resultado se presentan los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para determinar la aplicación de la prueba de correlación de Pearson general entre las variables nivel formación docente y grado de aprendizaje significativo, además se realizó el cálculo del valor de correlación entre las dimensiones personal, disciplinar y pedagógica de la formación docente con el grado de aprendizaje significativo.





Tabla 6.
Prueba de normalidad

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
ESTUDIANTES	,251	6	,200*	,878	6	,258
DOCENTES	,293	6	,117	,915	6	,473
PERSONAL	,285	6	,138	,831	6	,110
DISCIPLINAR	,333	6	,036	,827	6	,101
PEDAGÓGICA	,293	6	,117	,822	6	,091

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.
a. Corrección de significación de Lilliefors

Debido a que la muestra utilizada en la investigación es menor a 50 individuos se procede a analizar la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, realizada en el programa SPSS v.26. Los resultados de la Tabla 6 indican que la variable de aprendizaje significativo (ESTUDIANTES) tiene un valor de $p=0,258$ y el estadístico es 0,878; la variable de formación docente (DOCENTES) tiene un valor de $p=0,473$ y el estadístico es 0,915; la dimensión personal tiene un valor de $p=0,110$ y el estadístico es 0,831; la dimensión disciplinar tiene un valor de $p=0,101$ y su estadístico es 0,827; la dimensión pedagógica tiene un valor de $p=0,091$ y su estadístico es 0,822. El criterio para análisis de la normalidad se basa en lo siguiente: $p < 0,05$ se rechazar H_0 , no hay normalidad en los datos, $p > 0,05$ se acepta H_0 , hay normalidad en los datos. A partir de los valores de p obtenidos en cada variable y dimensión se observa que todos están por encima de 0,05; lo cual permite aceptar la H_0 , ya que existe normalidad y se puede aplicar la prueba de correlación de Pearson.

Tabla 7.
Correlación de Pearson general

		Correlaciones	
		DOCENTES	ESTUDIANTES
DOCENTES	Correlación de Pearson	1	,842*
	Sig. (bilateral)		,036
	N	6	6
ESTUDIANTES	Correlación de Pearson	,842*	1
	Sig. (bilateral)	,036	
	N	6	6

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Nota. Resultados obtenidos del programa SPSS versión 26. Aprendizaje significativo= “ESTUDIANTES”, Formación docente= “DOCENTES”





Para el análisis del coeficiente de correlación de Pearson de la Tabla 7, se considera el siguiente criterio: $p > 0,05$ se acepta la H_0 , no existe correlación significativa, $p < 0,05$ se rechaza la H_0 , existe correlación. El coeficiente de correlación es de 0,842 y el valor de $p=0,036$ ($p < 0,05$), por lo tanto, se acepta que existe una correlación alta entre la variable de formación docentes y aprendizaje significativo.

Tabla 8.
Correlación de Pearson por dimensiones

		Correlaciones			
		PERSONAL	DISCIPLINAR	PEDAGÓGICA	ESTUDIANTES
PERSONAL	Correlación de Pearson	1	,500	,000	,442
	Sig. (bilateral)		,312	1,000	,380
	N	6	6	6	6
DISCIPLINAR	Correlación de Pearson	,500	1	,775	,825*
	Sig. (bilateral)	,312		,070	,043
	N	6	6	6	6
PEDAGÓGICA	Correlación de Pearson	,000	,775	1	,806
	Sig. (bilateral)	1,000	,070		,053
	N	6	6	6	6
ESTUDIANTES	Correlación de Pearson	,442	,825*	,806	1
	Sig. (bilateral)	,380	,043	,053	
	N	6	6	6	6

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Nota. Resultados obtenidos del programa SPSS versión 26. Aprendizaje significativo= “ESTUDIANTES”, Formación docente= “DOCENTES”.

En la Tabla 8 se realizaron las correlaciones entre las dimensiones de formación docente: personal, disciplinar y el aprendizaje significativo y. Para el análisis del coeficiente de correlación de Pearson, se considera el siguiente criterio: $p > 0,05$ se acepta la H_0 , no existe correlación significativa, $p < 0,05$ se rechaza la H_0 , existe correlación. Con base en los datos, se demostró que existe correlación únicamente entre la dimensión disciplinar y el aprendizaje significativo de los estudiantes (valor de $p=0,043$ y $Pearson=0,825$). De este modo, se demuestra que los aprendizajes significativos estuvieron directamente relacionados con el dominio disciplinar del docente en las clases. Al no existir correlación significativa entre la dimensión personal ($p=0,380$)





y pedagógica (0,053), posiblemente, se interpreta que los docentes no estén llevando problemas personales a las clases y mantienen una adecuada relación con los estudiantes considerados para el estudio, además de mantener una adecuada acción pedagógica en el aula.

4. DISCUSIÓN

Después de examinar los resultados de la investigación, se procede a realizar la discusión de los mismos con base en el contraste de los datos obtenidos con la investigación y los argumentos de diferentes autores que permiten reflexionar sobre los hallazgos con respecto a la correlación entre la formación docente y el aprendizaje significativo de los estudiantes. A continuación, se describen cada uno de los argumentos que aportan conocimientos a la literatura científica relacionada con el tema de estudio.

La formación docente se conforma de tres dimensiones relacionadas con el dominio personal, el dominio disciplinar y el dominio pedagógico. Con respecto a la primera, se demostró que los docentes tienen un adecuado desarrollo personal, siendo esto evidente, ya que al parecer tienen buenas relaciones con los estudiantes y una actitud positiva para motivarlos. Con respecto a lo mencionado Nieva y Martínez (2017) consideran que los docentes no deben olvidarse de su realización personal, debido a que esto influye en la actitud que tienen con los estudiantes, de este modo, es indiscutible que un docente que se ha desarrollado personalmente tiene mejores relaciones interpersonales, además de actuar con vocación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Respecto a la dimensión disciplinar, los docentes encuestados demuestran tener un desarrollo adecuado en cuanto al conocimiento del área de aprendizaje que imparten en las clases, por lo tanto, se evidencia que existe dominio de conocimientos en las asignaturas. De este modo, Rosas (2019) explica que el desarrollo de competencias profesionales es importante para los docentes, además de que se valora la actualización constante de los conocimientos disciplinares para poder atender a las dudas que presenten los estudiantes en las aulas de clases.

Con respecto a la dimensión pedagógica, así como las anteriores, se mantiene un desarrollo adecuado en los docentes, por lo tanto, es fundamental integrar el dominio pedagógico con el disciplinar mediante estrategias y procedimientos de enseñanza y aprendizaje que respondan a las necesidades de los estudiantes. Sobre esto, Schleicher (2019) sostiene que el ámbito pedagógico es importante para que los estudiantes desarrollen mejor su aprendizaje significativo, ya que el docente con capacidad de proponer estrategias, métodos, actividades, recursos y evaluación de forma sistemática posibilita que los estudiantes tengan una mejor integración de conceptos en la red conceptual.

Al integrar las tres dimensiones de formación docente, se demuestra que los docentes tienen un desarrollo adecuado en cada una, lo cual se encadena positivamente con el aprendizaje significativo de los alumnos. Con base en los argumentos expuestos sobre el dominio: personal, disciplinar y pedagógico, se evidencia que los docentes encuestados tienen la capacidad de integrar diferentes estrategias, metodologías y recursos al proceso educativo





para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes. A partir de esto, los fundamentos de Nieva y Martínez (2017), Rosas (2019) y Schleicher (2019) se concatenan para abordar la importancia de la formación docente, la cual es continua y debe ser ejercida a través del hecho educativo en las aulas de clase.

Sobre los resultados del aprendizaje significativo de los estudiantes, los datos demuestran que solo uno de los estudiantes se encuentra con una calificación por debajo de promedio de aprobación que es 7 sobre 10 (7/10), lo cual podría tener relacionado con una posible necesidad de aprendizaje, siendo necesario el incremento de la acción tutorial del docente para favorecer el aprendizaje significativo. Sobre este caso, se concibe lo dicho por Moreira (2017), el cual explica que para lograr un aprendizaje significativo se debe desarrollar en los estudiantes la pericia de explicar, argumentar, solucionar dificultades y contextualizar el conocimiento, ya que esto es fundamental para que los estudiantes con dificultades superen posibles limitaciones.

En cuanto a los demás estudiantes, todos se encuentran por encima de la nota mínima de aprobación (7/10) que es 8,87 lo que indica que han alcanzado los aprendizajes requeridos en el quinto, sexto y séptimo año de Educación Primaria. En cuanto a los estudiantes, las calificaciones promedio de quinto A (9,11), quinto B (9,06) y séptimo B (9,95) evidencian que los estudiantes en su mayoría dominan de los aprendizajes requeridos. En el caso de las calificaciones promedio de sexto A (8,41), sexto B (8,72) y séptimo A (8,86) demuestran que los estudiantes en su mayoría alcanzan los aprendizajes requeridos.

Las calificaciones por cada paralelo, son representaciones del dominio de aprendizajes significativos de los estudiantes, el cual está relacionado con la formación docente que se ha venido explicando en párrafos anteriores. Entonces, si los docentes tienen un adecuado nivel de formación personal, disciplinar y pedagógico, podrán observar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, por esta razón Holguín et al. (2019) explican que los estudiantes desarrollan de mejor manera los aprendizajes significativos cuando los docentes tienen la capacidad de diversificar los recursos y estrategias que usan en clases.

Por otro lado, Salto y Cendón (2019) abordan esta relación con respecto a que el desempeño profesional del docente será clave en el aprendizaje significativo de los estudiantes a lo largo del proceso educativo. Sobre esto, se considera que los estudiantes concretizan de mejor manera sus aprendizajes con el contexto en el que habitan, además de superar aspectos limitantes del aprendizaje como es la frustración, la falta de atención, la poca motivación, entre otros que provoca el abandono o deserción escolar.

Con el análisis realizado con las calificaciones de cada paralelo, se contrastan los resultados de la formación docente, es así que, los aportes teóricos de Holguín et al. (2019) y Salto y Cendón (2019) son en principio una aproximación a la explicación de la correlación entre las variables estudiadas. De este modo, en los párrafos siguientes se abordan los datos que demuestran el grado de significancia y correlación para fundamentar el estudio realizado.





Con respecto a la comprobación de la correlación entre la formación docente y el aprendizaje significativo de los estudiantes del nivel primario, aprobó la hipótesis de investigación, Ha: Existe correlación entre la formación docente y el grado de aprendizaje significativo de los estudiantes del nivel primario, considerando el valor de $p=0,036$ y valor de correlación alta de 0,842.

La demostración de la correlación en el trabajo de investigación viene a comprobar lo mencionado por Mena et al. (2020) y Flores y Turra (2019), los cuales explican que la formación continua es importante en los docentes al momento de aplicar los conocimientos pedagógicos y disciplinares en el proceso educativo, sobre todo para desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes. Además de ello, se valora el desempeño del docente como diseñadores de experiencias de aprendizaje para gestionar los desequilibrios cognitivos que presentan los estudiantes ante la relación sustantiva entre los conocimiento previos y nuevos para generar nuevas redes conceptuales (aprendizaje significativo).

Por otro lado, Arbañil (2019) explica que el liderazgo educativo es una manifestación de la formación de los docentes, por lo tanto, está estrechamente relacionado con el aprendizaje significativo de los estudiantes. En el caso de estudio, los datos demuestran una correlación alta, lo cual corresponde a mencionar que mientras más formación personal, disciplinar y pedagógica de los docentes, los estudiantes desarrollan mejores aprendizajes significativos, lo cual se traduce en resultados de calificaciones correspondientes al rendimiento académico en un área específica.

En complemento al argumento anterior, Barrientos (2018) explica que existen casos en el que la formación profesional de los docentes puede ser una limitación para la práctica educativa y el aumento de aprendizajes significativo, sin embargo, este autor argumenta que los docentes deben estar conscientes de sus debilidades y fortalezas, ya que la profesión docente es continua y no tiene un punto en el que se termine.

En fin, la cuestión relacionada con la concepción de una formación continua lleva a que se contrasten las ideas de Barrientos (2018) y Martínez (2017), porque los docentes reflejan su compromiso por perfeccionar la calidad de la educación en las aulas de clases. Es decir que, a pesar de que los resultados de la investigación que todos los docentes tienen una adecuada formación no significan que han terminado su proceso de formación. De hecho, los resultados deben ser equilibrados a corto, mediano y largo plazo para que se mantenga la correlación positiva alta entre la formación docente y el aprendizaje significativo.

Para segmentar la correlación entre las variables de estudio se propuso un análisis entre las tres dimensiones de la formación docente y el promedio de calificaciones de cada uno de los paralelos de estudiantes considerados para el estudio. Para esto, se aplicaron los mismos criterios estadísticos, demostrando que existe correlación positiva alta (0,825; valor de $p=0,043$) únicamente entre la dimensión disciplinar y el aprendizaje significativo de los estudiantes.





De este modo, se podría concluir que al no existir significancia entre la correlación con la dimensión personal y pedagógica para este caso de estudio, estaría relacionada con la muestra y datos que se utilizan, sin embargo, esto no implica que la correlación general pierda validez, debido a que el aprendizaje de los estudiantes participantes del estudio podría estar más influenciado por el dominio disciplinar antes que la personalidad del docente y la forma en el que establecen el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre todo en el contexto de las clases virtuales producto del confinamiento por la enfermedad COVID-19.

Sobre el argumento de las correlaciones por dimensiones, el logro de los aprendizajes significativos tiene diferentes formas de expresarse, ya que la forma en cómo se aprende determina la forma en cómo se enseña. Ríos et al. (2020) explican que la interculturalidad es importante en este proceso de establecer redes de conocimiento nuevos, siendo esto un estímulo para el aprendizaje significativo. Además, se resalta que la actitud del docente y la comprensión de la diversidad de los estudiantes favorece las relaciones interpersonales en el aula de clases, de hecho, el contexto escolar se nutre de las personalidades de los agentes del proceso educativo.

En el mismo sentido, Santos et al. (2019) sostienen que el dominio pedagógico de los docentes se observa en la calidad y propuesta de recursos para el aprendizaje de los estudiantes, en progresión con el logro de aprendizajes significativos. Esto no está condicionado por el contexto, sino por la formación del docente. Sobre lo dicho, se reafirma que el dominio pedagógico es indispensable en las aulas de clases y se integra con la personalidad y dominio disciplinar del docente.

En cuanto a los resultados de la correlación por dimensión, podría no haber significancia entre las dimensiones descritas, pero eso no significa que haya una descoordinación entre las variables de estudio, porque para Salto et al. (2019) los docentes deben actuar con autonomía y profesionalismo en las aulas de clases para tomar el rol de facilitadores y mediadores del aprendizaje de los estudiantes mediante diferentes experiencias de aprendizaje.

Sobre lo particular de la correlación entre la dimensión personal y el aprendizaje significativo, existe un abordaje específico. Por un lado, se relaciona con la capacidad de formación y dominio de conocimientos de una asignatura y por otro, la capacidad de poder gestionar el aprendizaje por medio de contenidos que sean claros, precisos y contextualizados por los estudiantes. Ante esto, Solórzano et al. (2020) explican que la interacción afectiva entre el docente y el estudiante se da de mejor manera cuando existe motivación y dominio de aprendizajes significativos en los estudiantes, lo cual no se da por casualidad, ya que viene determinado por el potencial que logra el estudiante cuando existe acompañamiento del docente, el cual surge del dominio disciplinar y pedagógico del mismo.

Consecuentemente, se aborda la importancia de que el docente domine el contenido disciplinar de una materia para actuar con propiedad a nivel pedagógico y se fortalezcan las relaciones interpersonales afectivas con los estudiantes. Minte, et al (2020) y Espinoza (2017) concuerdan que esta relación sustantiva entre las tres dimensiones es clave para el aprendizaje





significativo de los estudiantes, sobre todo que potencializa las habilidades, destrezas y competencias particulares de cada estudiante.

En concreto, la dimensión disciplinar está concatenada con las dimensión personal y pedagógica, por lo tanto, su significancia depende de su integración mas no de su particularidad. En este sentido, López (2019) explica que el aprendizaje significativo de los estudiantes permite que construyan su propio conocimiento, pero que los docentes son los agentes que generan las experiencias de aprendizaje, sobre todo, se afirma que es necesario evaluar a los docentes para determinar sus posibilidades y limitaciones disciplinares, pedagógicas y personales con el propósito de mejorar su praxis en beneficio del quehacer educativo.

En definitiva, queda demostrado que existe una correlación alta entre la variable de formación docente y aprendizaje significativo. Además, se plantea que la formación de los docentes analizando sus tres dimensiones no pueden aislarse, ya que se complementan unas con otras en contribución al quehacer educativo. Sobre lo dicho Suárez y Suárez (2019) y Robles (2018) aportan a esta investigación con la idea clara de que los docentes aprenden a enseñar y que esto está determinado por el contexto; en consecuencia, la formación de los docentes debe ser crítica, procesual e inacabada, porque de ello depende el nivel de aprendizaje significativo que los estudiantes logren.

5. CONCLUSIONES

La comprobación de la correlación alta entre la formación docente y el aprendizaje significativo de los estudiantes de Educación Primaria, demuestra la importancia del quehacer personal del docente, la formación continua y el dominio disciplinar de las asignaturas que se imparte en clases es determinante para que los estudiantes tengan mejores resultados, además de superar los posibles desequilibrios cognitivos al integrar los conocimientos nuevos con los previos para formar nuevas redes cognitivas.

En lo que respecta a la formación docente, en la muestra de docentes se demuestra que existe un adecuado desenvolvimiento en la dimensión personal, disciplinar y pedagógica. De este modo, se valora que estos docentes estén predispuestos a mejorar su quehacer educativo, sobre todo a que establezcan relaciones interpersonales adecuadas con los estudiantes, dominen los contenidos disciplinares de las asignaturas que imparten para resolver las dudas que tienen los estudiantes, además de tener varias alternativas en recursos, metodologías y actividades para activar el aprendizaje significativo en los estudiantes.

El grado de dominio de aprendizajes significativos de los estudiantes indica que en promedio la mayoría domina los aprendizajes requeridos, lo que significa tener calificaciones por encima del 9 sobre 10 (9/10). Luego, de esto se ubican los estudiantes que alcanzan los aprendizajes requeridos, lo cual indica que están por encima de la calificación mínima de aprobación de un curso que es 7 sobre 10 (7/10). En este sentido, se evidencia que tanto estudiantes como docentes tienen un adecuado desenvolvimiento en las variables estudiadas.





Debido a que los resultados de la formación docente indican que existe un desenvolvimiento adecuado en la muestra de docentes y además que los estudiantes tienen un desarrollo adecuado de aprendizajes significativos, se confirma la relación entre estas variables estudiantes. Por esta razón, se valora que los docentes estén en constante formación para que atiendan de menor manera las necesidades de los estudiantes. Sobre esto, también se llega a la conclusión que la dimensión de dominio disciplinar es de suma importancia como complemento a las dimensiones: personal y pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbañil, M. (2019). Trabajo colaborativo y el liderazgo pedagógico directoral en un colegio Fe y Alegría. *Investigación Valdizana*, 13(2), 95-106. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5860/586062187004/586062187004.pdf>
- Arnau, J. y Bono, R. (2008). Estudios longitudinales de medidas repetidas. Modelos de diseño y Análisis. *Escritos de Psicología*, 2(1), 32-41. <https://www.redalyc.org/pdf/2710/271020194005.pdf>
- Barrientos, P. (2018). Modelo educativo y desafíos en la formación docente. *Horizonte de la Ciencia*, 8(15), 175-191. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5709/570960688014/570960688014.pdf>
- Bawani, E. L., & Mphahlele, R. S. S. (2021). Investigating the role of teacher training of reception teachers in implementing the pre-primary curriculum in Francistown, Botswana [Investigar el papel de la formación de los profesores de acogida en la aplicación del plan de estudios de preescolar en Francistown, Botswana]. *South African Journal of Childhood Education*, 11(1), 1-14. 10.4102/sajce.v11i1.882
- Cancela, G. R., Cea, M. N., Galindo, L. G. y Valilla, G. S. (2010). Metodología de la Investigación Educativa: Investigación ex post facto. Universidad Autónoma de Madrid. https://www.academia.edu/18590066/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n_educativa_Investigaci%C3%B3n_ex_post_facto
- Casas, A. (2019). Liderazgo pedagógico, nuevas perspectivas para el desempeño docente *Investigación Valdizana*, 13(1), 51-60. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5860/586062182005/586062182005.pdf>
- Castro-Rodríguez, E., & Rico, L. (2021). Pre-service primary teachers' knowledge on fractions. [Conocimiento sobre fracciones de docentes de primaria en formación]. *Uniciencia*, 35(2), 1-17. 10.15359/RU.35-2.10
- Escofet, A., Folgueiras, P., Palou, B. y Luna, E. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 929-949. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00929.pdf>





- Espinoza, J. (2017). Los recursos didácticos y el aprendizaje significativo. *Multidisciplinaria de Investigación*, 4. <https://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/view/4/3>
- Flores, C. y Turra, O. (2019). Contextos socioeducativos de prácticas y sus aportes a la formación pedagógica del futuro profesorado. *Educación en Revista*, 35(73), 267-285. <https://www.scielo.br/pdf/er/v35n73/0104-4060-er-35-73-267.pdf>
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales*, 9(18) 92-95. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- Herrera, C. F. (2014). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, en alumnos de Nutrición y dietética de la Universidad del Desarrollo. *Revista Educación en Ciencias de la Salud*, 11(1), 38-46. <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol1112014/artinv11114e.pdf>
- Holguín, J., Villa, C. Montalvo, M., Villena, M., Carrasco, Yubel., Espinola, L (2019). Significado del aprendizaje-enseñanza de la matemática en contextos lingüísticos del quechua y ciudadanos. *Investigación Valdizana*, 13, (3), 143-155. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5860/586062185004/586062185004.pdf>
- Jerdborg, S. (2021). Participation in the swedish national principal training programme: ¿How does it intertwine with principals' practice? [Participación en el programa nacional sueco de formación de directores: ¿Cómo se relaciona con la práctica de los directores?]. *Educational Management Administration and Leadership*, 20(10), 1-7. 10.1177/1741143221998711
- Jiménez, A. y Gutiérrez, A. (2017). Realidades escolares en las clases de matemáticas. *Educación Matemática*, 29(3), 09-129. 10.24844/em2903.04
- Krumphals, I., & Haagen-Schutzenhofer, C. (2021). Development of a learning environment to enhance preservice physics teachers' diagnostic competence in terms of students' conceptions [Desarrollo de un entorno de aprendizaje para mejorar la competencia de diagnóstico de los profesores de física en formación en cuanto a las concepciones de los estudiantes]. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(6), 1-18. 10.29333/ejmste/10898
- López, M. (2019). La pedagogía crítica como propuesta innovadora para el aprendizaje significativo para la educación básica. *Rehuso*, 4(1), 87-98. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/2120/2241>
- Martínez, Y. (2017). La reflexión de la práctica pedagógica: un camino a transitar en la construcción de saber pedagógico (Tesis de maestría no publicada). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/5208/Mart%EDnezGuzm%E1nYuliPaola2017.pdf;jsessionid=758456296DA749EB89EF4EE664F53FD2?sequence=1>





- Mena, C., Troyano, M., Hernández, C., Peña, S., Sepúlveda, A. y Carrasco, H. (2020). Prácticas formativas: una mirada desde la formación inicial docente en Chile. *Revista ESPACIOS*, 41 (02), 1-8. <http://ww.revistaespacios.com/a20v41n02/a20v41n02p16.pdf>
- Minte, A., Sepúlveda, A., Díaz, D. y Payahuala, H. (2020). Aprender matemática: dificultades desde la perspectiva de los estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista ESPACIOS*, 41 (09), 1-7. <http://sistemasblandosxd.revistaespacios.com/a20v41n09/a20v41n09p30.pdf>
- Moreira, A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 17. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf
- Nieva, J. y Martínez, O. (2017). Una nueva perspectiva de la formación docente en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), Colombia. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(1), 109-119. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000100010&lng=es&tlng=es
- Nychkalo, N., Lukianova, L., Bidyuk, N., Tretko, V., & Skyba, K. (2020). Didactic aspects of teachers' training for differentiated instruction in modern school practice in Ukraine [Aspectos didácticos de la formación de profesores para la enseñanza diferenciada en la práctica escolar moderna en Ucrania]. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(9), 143-159. 10.26803/ijlter.19.9.8
- Pascual, M. I., Montes, M., & Contreras, L. C. (2021). The pedagogical knowledge deployed by a primary mathematics teacher educator in teaching symmetry [El conocimiento pedagógico desplegado por un formador de profesores de matemáticas de primaria en la enseñanza de la simetría]. *Mathematics*, 9(11), 1-12. 10.3390/math9111241
- Robles, G. (2018). Subjetividad y autoritarismo en la filosofía de la educación de Theodor W. Adorno. *Sophia* (25), 209-231. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9475/pr.9475.pdf
- Rosas, M. (2019). Desarrollo de competencias profesionales de los docentes y su influencia en la cultura escolar de las Instituciones Públicas Educativas de la ciudad de Tacna (*Tesis de posgrado*), Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, 1-155. <http://repositorio.uancv.edu.pe/handle/UANCV/4088>
- Salto, M. y Cendón, A. (2019). Incidencia del Desempeño Profesional del Docente de Educación Inicial. *Revista Científic*, 4, (13), 2019, 160-181. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5636/563659492009/563659492009.pdf>
- Schleicher, A. (2019). Lineamientos para la construcción Propuesta Pedagógica tercera edición. <https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2020/07/Lineamientos-para-la-construccion-Propuesta-Pedagogica-tercera-edicion.pdf>





- Solórzano, J., Lituma, A., y Espinoza, E. (2020). Estrategias de enseñanza en estudiantes de educación básica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(3), 158-165. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/322/346>
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista CUMBRES*. 2(1), 73-99. <https://investigacion.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/Cumbres/article/view/39>
- Yakymenko, S. I., Bilyavska, T. M., & Tymchenko, A. A. (2020). Formation of orthographic competence in future primary school teachers during language training in higher education institutions [Formación de la competencia ortográfica en los futuros profesores de primaria durante la formación lingüística en los centros de enseñanza superior]. *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3759-3767. 10.13189/ujer.2020.080857





Evaluación formativa en la gestión del aprendizaje en docentes de secundaria

Formative evaluation in the management of learning in secondary school teachers

 Gómez Vega, Nancy Rocío¹
<https://orcid.org/0000-0001-8311-9987>
nancyr.gomez@educacion.gob.ec
Unidad Educativa Stephen Hawking
Ecuador

 Gómez Vega, Daysy Margoth²
<https://orcid.org/0000-0002-2580-6575>
daysy.gomez@educacion.gob.ec
Unidad Educativa Ana Páez
Ecuador

¹Autor de correspondencia.

Recibido: 2023-11-05 / **Revisado:** 2023-11-22 / **Aceptado:** 2023-12-26 / **Publicado:** 2024-01-31

Forma sugerida de citar: Gómez, N. R. y Gómez, D. M. (2024). Evaluación formativa en la gestión del aprendizaje en docentes de secundaria. *Revista Científica Multidisciplinaria OGMA*, 3(1), 49-63. <https://doi.org/10.69516/678z9x93>

Resumen:

La presente investigación tiene como objetivo Analizar la influencia que ejerce la evaluación formativa en la gestión del aprendizaje en docentes de secundaria. La investigación es de tipo aplicada, de nivel explicativo, de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, correlacional causal. Se investigó a una población de 160 docentes y una muestra de 114 educadores, se aplicó un muestreo probabilístico estratificado proporcional. Se utilizó la técnica de la encuesta para la recepción de información, a través de la aplicación de dos cuestionarios, conformados por 25 ítems para la primera variable y 27 ítems para la segunda variable, previa validación de los expertos, se determinó la confiabilidad a través del coeficiente de alfa de Cronbach, dando como resultado para el cuestionario de evaluación formativa de $\alpha = 0,970$ y para gestión del aprendizaje de $\alpha = 0,943$. Se aplicó la prueba no paramétrica de regresión logística ordinal, dando como resultado p valor = $0,000 < 0,05$ y una correlación de $0,9714$, concluyendo que la evaluación formativa influye significativamente en la gestión del aprendizaje en docentes de secundaria.

Palabras clave: Evaluación formativa; Docente; Gestión del aprendizaje.

Abstract:

The purpose of this research is to analyze the influence of formative evaluation on learning management in secondary school teachers. The research is applied, of explanatory level, quantitative approach, non-experimental design, causal correlational. A population of 160 teachers and a sample of 114 educators were investigated; a proportional stratified probabilistic sampling was applied. The survey technique was used to receive information, through the application of two questionnaires, consisting of 25 items for the first variable and 27 items for the second variable, after validation by experts, reliability was determined through Cronbach's alpha coefficient, resulting for the formative evaluation questionnaire of $\alpha = 0.970$ and for learning management of $\alpha = 0.943$. The nonparametric ordinal logistic regression test was applied, resulting in a p -value = $0.000 < 0.05$ and a correlation of 0.9714 , concluding that formative evaluation significantly influences learning management in secondary school teachers.

Keywords: Formative assessment; Teacher; Learning management.





1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo se ha hablado de evaluación como un proceso natural donde se expresan valoraciones que permiten tomar decisiones. En el campo educativo es imprescindible contar con la evaluación porque permite redireccionar los procesos de aprendizaje (Gil et al., 2017). En América Latina existe el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), recoge algunas inquietudes que se derivan del análisis curricular de 19 países, con el afán de mejorar las políticas educativas que permitan enfrentar los desafíos que la sociedad moderna impone. Este estudio permite contextualizar los procesos evaluativos que permitan construir una visión con prioridades para enfrentar los sistemas educativos. Del proceso evaluativo de los países involucrados se observa que Chile lidera el área de lectura con un 58% de efectividad, lo propio en el área de Matemáticas con un 44% y en Ciencias con un 43%, los estudiantes evaluados corresponden a tercero y sexto grado (UNESCO, 2020).

De acuerdo con Alcaraz (2015), existe confusión cuando se aplica la evaluación formativa y la evaluación sumativa, por ello, se evidencia que el 66% de docentes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) se sirven a menudo de exámenes estandarizados, sin embargo, en España el 76% de docentes practica una evaluación sumativa, aun conociendo la existencia del paradigma de la evaluación formativa.

Según Hernández et al. (2012) la gestión del aprendizaje es una forma de explorar y comprender el abanico de capacidades de aprendizaje, esto conduce a una nueva forma de asumir hechos complejos donde los estudiantes tienen las habilidades y la capacidad para comprender, investigar y tomar decisiones en el proceso de aprendizaje, capacitándolos para formar conocimientos, resolver problemas, crear estrategias y más. Es así que la gestión implica vincular la compleja red de referentes, y emprender aprendizajes, como planificar, diseñar, implementar y evaluar los procesos de intervención.

La gestión del aprendizaje recae en la labor de los docentes quienes tiene la responsabilidad de la trasmisión de conocimientos reforzar habilidades y competencias que les permita integrarse a la sociedad con una educación crítica-reflexiva para responder a las exigencias de la misma. Los cambios que suscitan en el mundo, ocasionan diversas modificaciones en los diferentes ámbitos por lo que el proceso de aprendizaje debe adaptarse a las nuevas formas de evolución de la sociedad y desenvolverse de manera competente ante exigencias del medio (Ortega-Morales, 2021).

De acuerdo con el enfoque basado en competencias, la gestión del aprendizaje es uno de los desafíos a enfrentar en las instituciones educativas. Esto significa que los maestros pasan suficiente tiempo pensando en cómo se comunicarán, medirán el progreso y evaluarán las metas. Así mismo, no se trata solo de desarrollar y evaluar la adquisición de habilidades cognitivas, sino también socioemocionales (Ávila, 2019).

Además, la gestión del aprendizaje comprende el conjunto de actividades planificadas conscientemente y que se aplican con miras al cumplimiento de objetivos, aportando con una formación más amplia de las personas y puedan desenvolverse en la sociedad de manera apropiada. La labor pedagógica y los valores que se practican en el aula resultan imprescindibles





en el proceso de formación de un estudiante, el mismo que luego se convertirá en un aporte para la sociedad, este proceso toma el nombre de gestión del aprendizaje (Ávila, 2019).

En la actualidad los aprendizajes son indispensables de la vida del ser humano, es así que están relacionados con la parte cognitiva, afectiva, valórica y motriz, de todo ser humano que necesita de conocimientos que permita cubrir necesidades básicas de la vida. Los sistemas educativos analizan diferentes factores y preparan acciones que permiten sobrellevar y estar atentos ante los cambios que se dan en la sociedad, por lo que, el aprendizaje es importante para el desarrollo productivo, económico y en la competitividad. Por lo que la gestión del aprendizaje permite crear un intercambio interactivo de procesos que permiten fortalecer conocimientos para la vida (Ortega-Morales, 2021).

Por otro lado, con respecto a la evaluación, Anijovich (2017) menciona que esta debe procurar no solo evaluar conocimientos, si no que se debe ampliar hasta conseguir una evaluación integral, en donde los estudiantes puedan demostrar sus logros, sus conocimientos, sus limitaciones, entre otros aspectos que forman parte del quehacer educativo. Es por eso que dedicaremos la evaluación formativa como una oportunidad para que los estudiantes desarrollen sus conocimientos, demuestren sus logros y aprendan a reconocer sus calificaciones.

De esta forma se construye sobre la continuidad y mejora en el aprendizaje, y se inculca tanto en docentes como en estudiantes, por lo tanto, la comunicación es importante porque los estudiantes necesitan recibir ciertos rangos para lograr los objetivos planteados. De acuerdo con Martínez (2012), la recopilación de información referente a la enseñanza y aprendizaje, que los docentes pueden utilizar para tomar decisiones, debe buscar un acercamiento a la excelencia, convirtiéndose en una fuente de motivación para el estudiante, en aras de cumplir los objetivos institucionales.

De la misma manera, Bizarro et al. (2019), sostiene que es de gran importancia evaluar competencias, debido a que se considera significativamente acciones y actuaciones de los educandos. Tomando como principal acción el desempeño de conocimientos, valores, actitudes de acuerdo al entorno y medios con los que se cuenta, siendo así, un proceso responsable y efectivo. Esto quiere decir que la propuesta de evaluación conduce a una acción que se refleja regularmente en las prácticas que realiza el docente en relación con su desempeño y los factores que mejoran la calidad de su enseñanza en beneficio del estudiante.

Como primer antecedente de la investigación, Mejía (2021) realizó un estudio sobre calidad educativa y su influencia en la evaluación formativa del nivel de secundaria, se utilizó un enfoque cuantitativo de diseño no experimental correlacional causal, la población fue de 45 docentes de secundaria, se utilizó el cuestionario previa validación de expertos, arrojando una fiabilidad para el cuestionario de calidad educativa de 0,966 y 0,957 para evaluación formativa. Los resultados evidenciaron una tendencia dentro de un nivel moderado de 53% en referencia a calidad educativa y un 53% para evaluación formativa. De la misma manera en la comprobación de hipótesis se observó la influencia significativa de la calidad educativa en la evaluación formativa de los estudiantes, corroborando con el resultado de (Nagelkerke=0,681). Confirmando así la razón de la hipótesis general.





Por otra parte Bustinza (2021), estudió la evaluación formativa y su influencia en el aprendizaje autónomo de estudiantes, la investigación tuvo un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, transversal, se aplicó un cuestionario a la muestra de 103 estudiantes de primaria, utilizó el método estadístico regresión logística ordinal, obtuvo una significancia de $p_{\text{valor}} = 0,000 < 0,05$, por consiguiente, existe influencia en el aprendizaje autónomo, así mismo con el resultado de Nagelkrke de $R \text{ cuadrado} = 0,248$, se afirma que existe influencia entre las variables. El autor recomendó que debe existir un acompañamiento a docentes en lo referente a evaluación, con el fin de mejorar el proceso para mejorar la calidad de la enseñanza. Este trabajo de investigación aporta a mi investigación por cuanto se relaciona con la variable de estudio evaluación formativa que ha permitido conocer aspectos que se considerará para el trabajo de investigación.

Así mismo Núñez (2021), realizó una investigación que consistió en establecer la influencia de la evaluación formativa en el aprendizaje por competencias. Empleó el paradigma positivista, de tipo básica, del nivel descriptivo explicativo, trabajó con un enfoque cuantitativo de diseño no experimental, aplicó 2 cuestionarios a estudiantes, la muestra fue censal correspondiente a 80 estudiantes. Se utilizó el coeficiente de Alfa de Cronbach arrojando una fiabilidad de 0,815 para la evaluación formativa y 0,774 para el aprendizaje por competencias, se aplicó la prueba del Pseudo R^2 y coeficiente de Nagelkerke, donde se explica que el aprendizaje por competencias depende en un 34.0%, de la aplicación de la evaluación formativa. Concluyendo, que existe influencia significativa de la evaluación formativa en el aprendizaje por competencias.

En el trabajo de investigación de Maldonado (2020), se analizó como la evaluación formativa influye en el rendimiento académico de estudiantes de una institución educativa. Se aplicó el método hipotético deductivo, la investigación tuvo un enfoque cuantitativo, de tipo aplicada, de diseño no experimental, explicativo causal. La población la conformaron 44 estudiantes de la institución educativa. Como técnica se consideró la encuesta, junto al instrumento de recolección que consistió en un cuestionario orientado a la variable independiente evaluación formativa. Los resultados de la prueba Nagelkerke de 17,9% indican que la evaluación formativa influye en el rendimiento académico, con un $p \text{ valor} = 0.008$, por otra parte, el análisis de la evaluación formativa de acuerdo a los resultados del autor el 72.7 % de encuestados manifiestan que existe un nivel bueno de autoevaluación formativa y tan solo el 27.7 % indican que existe una evaluación formativa regular. Con características similares los resultados evidencian que el 52.3 % alcanzan un rendimiento académico esperado, en tanto que el 43.2 % se encuentran en proceso de tener un rendimiento académico adecuado y el 4.5 % se encuentran en la fase de inicio.

Por su parte Tarrillo (2019), realizó un estudio para identificar la influencia de la evaluación formativa en el nivel de logro alcanzado por los estudiantes de un grupo de instituciones educativas. Es una investigación con enfoque cuantitativo, de tipo no experimental, con un diseño correlacional causal. La muestra probabilística fue de 9 docentes y 107 estudiantes aplicando un cuestionario de 28 ítems. Se utilizó la prueba de Pearson, en donde el valor R^2 determinó la causalidad. Los resultados encontrados evidencian que la evaluación formativa influye





directamente en el nivel de logro alcanzado con una significancia = 0.015 y R cuadrado de 0.4914 = 49.14%, Correlación de Pearson: 0.701; lo que evidencia una leve relación de las variables. La evaluación formativa procesual tiene influencia directa en los niveles de logro alcanzados, con significancia = 0.012 y R^2 : 0.4872 = 48.72%; así también, la evaluación formativa continua influye directamente en los niveles de logro de los estudiantes, pues se alcanzaron los siguientes resultados, sig = 0.003, R cuadrado: 0.4914 = 49.14%, de acuerdo a los resultados sig = 0.01, R cuadrado = 0.4774 = 47.74%, la evaluación formativa retroalimentadora influye directamente en los niveles de logro alcanzado por los estudiantes.

De la misma manera en los antecedentes regionales, Vizuela (2017) analizó la aplicación de la evaluación formativa en la formación académica de los estudiantes, realizó un análisis correlacional, utilizó el método Chi cuadrado con 16 gl es de X^2 equivalente 26,296 y un total de $X^2_c = 86,442$; la cual confirma la correlación entre las variables. Como conclusión, manifiesta la importancia de la aplicación de la evaluación formativa para regular y nivelar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, Cabello (2020) realizó un estudio sobre las estrategias de enseñanza de matemáticas y su relación con la evaluación formativa, la investigación contó con un enfoque cuantitativo, de nivel básico, descriptiva, de diseño correlacional. Se consideró una población de 42 docentes, para recolectar la información se aplicó dos cuestionarios, cuya confiabilidad resultante del Alfa de Cronbach se tuvo 0,928 para la primera variable y 0,804 para la segunda variable, aplicó un coeficiente de R Pearson con resultado 1 y con una significancia de $p=0,000$, por lo que se aprueba la hipótesis de investigación. Por lo que deja sentado que la evaluación formativa es de suma importancia en la enseñanza de matemáticas.

El estudio que hizo Salto (2021), se analizó la correlación de la deserción escolar y evaluación formativa de los docentes, se determinó que la hipótesis explicaba la deserción escolar de manera significativa con la valoración pedagógica de los docentes, de diseño no experimental, correlacional, de enfoque cuantitativo. La población comprendió a 26 docentes, se utilizó la técnica de la encuesta, para el efecto se crearon dos instrumentos que fueron validados por expertos, para procesar la información se contó con el software SPSS 22, de donde se obtuvieron los resultados que evidencian valores con una significancia inferior a la estimada sig=001 y Rho 0,600, aceptando como verdadera la hipótesis de la investigación; llegando a la conclusión de que la deserción escolar tiene relación significativa con la evaluación formativa.

Por su parte Villena (2021), hizo un aporte con su estudio sobre la influencia del aula virtual en la gestión del aprendizaje de docentes de una institución educativa, se definió una muestra de 30 docentes. Con estudio no experimental y diseño correlacional causal, se utilizó la encuesta para recolectar información, por medio de instrumentos previamente validados. Se hizo uso del software SPSS 22 para procesar la información. Los resultados indicaron una correlación del 0,572, de la misma manera el valor de R evidencia que hay una influencia del 40% sobre la variable gestión del aprendizaje. Por otra parte, se evidenció que la significancia es de 0,001 que es menor a 0,05, por lo tanto, se llegó a la conclusión de que se acepta la hipótesis de la investigación, es decir, hay influencia del aula virtual influye en la gestión del aprendizaje.





Como último antecedente, Romero (2021) estudió la relación entre las estrategias de aprendizaje basado en proyectos y la evaluación formativa de los docentes de una unidad educativa. Este estudio tuvo un enfoque cuantitativo, de tipo correlacional asociativa, se hizo uso de la estadística descriptiva e inferencial para interpretar la información proveniente del software SPSS el Alfa de Cronbach permitió la obtención de la confiabilidad del instrumento de la variable estrategias de aprendizaje basado en proyectos con un valor de 0,964% y para la variable evaluación formativa un valor de 0,957. La población se conformó por 40 docentes, quienes fueron evaluados y cuyos resultados permitieron comprobar la hipótesis de la investigación, esto es, que las estrategias de aprendizaje basado en proyectos tienen relación significativa con la evaluación formativa. Los resultados descriptivos indicaron que el coeficiente de Rho Spearman fue de 0,148 y de significancia (sig) es de 0,363. De manera concluyente se afirma que es importante la implementación de estrategias de aprendizajes basados en proyectos para mejorar el proceso de evaluación.

A partir de lo mencionado en los antecedentes, a nivel local la realidad problemática no es distinta, también se deben desarrollar procesos evaluativos, que conduzcan a una adecuada gestión de los aprendizajes, puesto que la evaluación permite tomar decisiones, en el caso de ser necesario, para redireccionar el proceso académico y con ello se puedan lograr la consecución de los objetivos académicos institucionales. Por ello, se plantea el objetivo de: analizar la influencia que ejerce la evaluación formativa en la gestión del aprendizaje en docentes de secundaria.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación fue de tipo aplicada y parte de una idea o conocimiento previo, puesto que a través de la operacionalización se pasó de lo abstracto a lo concreto y para ello se operacionalizaron las dos variables, tanto la variable evaluación formativa y la variable gestión del aprendizaje, pasando por los indicadores y culminando en los ítems que finalmente van aterrizar en el cuestionario. Tiene un enfoque cuantitativo, ya que utiliza análisis estadísticos para tratar la información obtenida, Tiene un alcance correlacional causal, en donde se busca determinar la influencia de la variable independiente en la variable dependiente.

Este estudio se enmarcará en una investigación correlacional causal con diseño diseños no experimental de corte transversal, en vista de que el aporte que se hace con este trabajo no es resolver el problema de manera inmediata, lo que se busca es administrar la información que se obtenga de la incidencia de la evaluación formativa en la gestión del aprendizaje en los docentes que forman parte de este estudio; situación que se verá reflejada una vez que se haya aplicado las encuestas y se procesen los resultados (Hernández- Sampieri y Mendoza, 2018). Por otro lado, se aplica la investigación bibliográfica que aporta en el enriquecimiento de los fundamentos teóricos y prevé las pautas para conducir el proceso investigativo, de acuerdo a las experiencias y resultados obtenidos por otros autores.





Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) la población comprende todos los elementos que forman parte del objeto de investigación, con características comunes que permiten su elección dentro de un proceso investigativo. Para este caso se ha considerado una población conformada por 160 docentes de nivel secundario de diferentes instituciones públicas.

Una vez calculada la muestra se utilizó el muestreo probabilístico estratificado, en donde se determina un segmento de la población que va a formar parte de la investigación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Para lograr una distribución equitativa de la muestra por institución, se determinó el factor proporcional obtenido de la división de la muestra (114) para la población (160), de donde se obtuvo como resultado 0, 712, que posteriormente se multiplicó por el número de docentes de cada institución educativa.

Se consideró la técnica a la encuesta como de investigación de este estudio, puesto que brinda información sobre las opiniones, percepciones y comportamientos de los docentes involucrados, a través de un listado de preguntas en relación a la operacionalización de variables (Arias, 2021). Según Espinoza (2019) y Espinoza (2020), el cuestionario permite la recepción de datos de las variables a través de un instrumento considerando una serie de preguntas determinadas para receptor información para su análisis. Se han elaborado dos cuestionarios, uno corresponde a la variable evaluación formativa que consta de 25 preguntas y para la variable Gestión del aprendizaje un cuestionario con 27 preguntas.

De acuerdo a Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la confiabilidad de un instrumento se da cuando se aplican los mismos instrumentos en reiteradas ocasiones y produce resultados similares. Para verificar la confiabilidad del instrumento se utilizó el programa SPSS 26 y de acuerdo a la prueba piloto se obtuvo una fiabilidad por medio del Alfa de Cronbach la variable evaluación formativa de 0,970 y para la variable gestión del aprendizaje de 0,943.

Una vez recolectada la información, se procedió las bondades del software SPSS 26, de donde se obtendrán los resultados que permitirán realizar la estadística descriptiva, que será reflejada en tablas y gráficos para realizar la respectiva interpretación, además se realizaron los debidos cálculos que determinaron la incidencia de la variable independiente sobre la variable dependiente. Luego, se procederá a realizar la estadística inferencial que permita analizar las variables y sus resultados, en donde se va a considerar un nivel de significancia $\alpha < 0,05$, mismo que corresponde a una confiabilidad del 95%.





3. RESULTADOS

Evaluación formativa vs gestión del aprendizaje

Tabla 1.

Evaluación formativa y gestión del aprendizaje

		Gestión del aprendizaje				
		Deficiente	Moderado	Eficiente	Total	
Evaluación formativa	Bajo	Recuento	24	8	2	34
		% del total	21,1%	7,0%	1,8%	29,8%
	Medio	Recuento	10	34	9	53
		% del total	8,8%	29,8%	7,9%	46,5%
	Alto	Recuento	0	5	22	27
		% del total	0,0%	4,4%	19,3%	23,7%
Total	Recuento	34	47	33	114	
	% del total	29,8%	41,2%	28,9%	100,0%	

De acuerdo a los resultados observados en la Tabla 1, se observa que, entre el cruce de evaluación formativa con la gestión del aprendizaje, se tiene que el 29,8 % de los encuestados tienen un nivel bajo en cuanto al desarrollo de la evaluación formativa, de donde el 21,1% tiene un nivel deficiente el 7,0% cuentan con un nivel moderado y solamente el 1,8% logra la eficiencia en lo que respecta a la gestión del aprendizaje. También se observa que el 46,5% de los encuestados tienen un nivel bajo en cuanto al desarrollo de la evaluación formativa, de donde el 8,8% tiene un nivel deficiente, el 29,8% cuentan con un nivel moderado y solamente el 7,9% logra la eficiencia en lo que respecta a gestión del aprendizaje. Finalmente se observa que el 23,7 % de los encuestados tienen un nivel bajo en cuanto al desarrollo de la evaluación formativa, de donde nadie registra un nivel deficiente, el 4,4% cuentan con un nivel moderado y solamente el 19,3% logra la eficiencia en lo que respecta a gestión del aprendizaje.

Tabla 2.

Evaluación formativa y uso efectivo del tiempo

		Uso efectivo del tiempo				
		Deficiente	Moderado	Eficiente	Total	
Evaluación formativa	Bajo	Recuento	24	9	1	34
		% del total	21,1%	7,9%	0,9%	29,8%
	Medio	Recuento	10	31	12	53
		% del total	8,8%	27,2%	10,5%	46,5%
	Alto	Recuento	0	16	11	27
		% del total	0,0%	14,0%	9,6%	23,7%
Total	Recuento	34	56	24	114	
	% del total	29,8%	49,1%	21,1%	100,0%	





Los resultados que se observan en la Tabla 2, se analiza el cruce de evaluación formativa en el uso efectivo del tiempo, se tiene que el 29,8 % de los encuestados tienen un nivel bajo en cuanto al desarrollo de la evaluación formativa, de donde el 21,1% muestra un deficiente uso de tiempo, el 7,9% cuentan con un nivel moderado y solamente el 0,9% logra la eficiencia en la aplicación de en lo que respecta a uso efectivo del tiempo. También se tiene que el 46,5% de los encuestados tienen un nivel bajo en cuanto al desarrollo de la evaluación formativa, de donde el 8,8% tiene un nivel deficiente el 27,2% cuentan con un nivel moderado y solamente el 10,5% logra la eficiencia en la aplicación en lo que respecta a uso efectivo del tiempo. Finalmente se observa que el 23,7 % de los encuestados tienen un nivel bajo en cuanto al desarrollo de la evaluación formativa, donde el 14,0% cuentan con un nivel moderado y el 9,6% logra la eficiencia en la aplicación en lo que respecta a uso efectivo del tiempo.

Tabla 3.

Evaluación formativa y Práctica docente

		Práctica docente				
		Deficiente	Moderado	Eficiente	Total	
Evaluación formativa	Bajo	Recuento	25	9	0	34
		% del total	21,9%	7,9%	0,0%	29,8%
	Medio	Recuento	11	30	12	53
		% del total	9,6%	26,3%	10,5%	46,5%
	Alto	Recuento	1	12	14	27
		% del total	0,9%	10,5%	12,3%	23,7%
Total	Recuento	37	51	26	114	
	% del total	32,5%	44,7%	22,8%	100,0%	

En los resultados de la Tabla 3, se muestran el cruce de evaluación formativa con la práctica docente, de donde se tiene que el 29,8 % de los encuestados tienen un nivel bajo en cuanto al desarrollo de la evaluación formativa, de donde el 21,9% tiene un nivel deficiente y el 7,9% un nivel moderado en lo que respecta a la práctica docente. También se tiene que el 46,5% de los encuestados tienen un nivel bajo en cuanto al desarrollo de la evaluación formativa, de donde el 9,6% tiene un nivel deficiente el 10,5% un nivel moderado y solamente el 12,3% logra la eficiencia en lo que respecta a la práctica docente. Finalmente se observa que el 23,7 % de los encuestados tienen un nivel bajo en cuanto al desarrollo de la evaluación formativa, donde el 0,9% registra un nivel deficiente el 10,5% cuentan con un nivel moderado y solamente el 12,3% logra la eficiencia en lo que respecta a la práctica docente.





Tabla 4.

Evaluación formativa y Estrategias de seguimiento y apoyo

		Estrategias de apoyo y seguimiento				
		Deficiente	Moderado	Eficiente	Total	
Evaluación formativa	Bajo	Recuento	19	13	2	34
		% del total	16,7%	11,4%	1,8%	29,8%
	Medio	Recuento	13	33	7	53
		% del total	11,4%	28,9%	6,1%	46,5%
	Alto	Recuento	3	8	16	27
		% del total	2,6%	7,0%	14,0%	23,7%
Total		Recuento	35	54	25	114
		% del total	30,7%	47,4%	21,9%	100,0%

Los resultados de la tabla 9 y figura 4, permiten observar el cruce de evaluación formativa con Estrategias de seguimiento y apoyo, de donde se tiene que el 29,8 % de los encuestados tienen un nivel bajo en cuanto al desarrollo de la evaluación formativa, de donde el 16,7% tiene un nivel deficiente el 11,4% cuentan con un nivel moderado y un 1,8% logra la eficiencia en lo que respecta a estrategias de seguimiento y apoyo. También se tiene que el 46,5% de los encuestados tienen un nivel bajo en cuanto al desarrollo de la evaluación formativa, de donde el 11,4% tiene un nivel deficiente el 28,9% cuentan con un nivel moderado y solamente el 6,10% logra la eficiencia en lo que respecta a estrategias de seguimiento y apoyo. Finalmente se observa que el 23,7% de los encuestados tienen un nivel bajo en cuanto al desarrollo de la evaluación formativa, de donde el 2,6% registra un nivel deficiente el 7,0% cuentan con un nivel moderado y solamente el 14,0% logra la eficiencia en lo que respecta a estrategias de seguimiento y apoyo.

Resultados inferenciales

De acuerdo con Rigalli et al. (2019), Se deben realizar pruebas analíticas para una distribución normal, para determinar si los datos obtenidos muestran una condición normal o anormal, en consecuencia, se determinó la prueba de hipótesis correspondiente. En este caso se hizo uso de la prueba de Kolmogorov- Smirnov, ya que la muestra es mayor a 50. Por esta razón, se han planteado dos posibles escenarios al momento de realizar la prueba de normalidad:

Ho: La evaluación formativa, la gestión del aprendizaje y sus dimensiones presentan una distribución normal.

Ha: La evaluación formativa, la gestión del aprendizaje y las dimensiones no presentan una distribución normal.

Donde el p-valor fue el método para rechazar o no uno de los dos eventos tentativos, de donde Si $\alpha \leq 0.05$, se rechaza la Ho, y si Si $\alpha > 0.05$, se acepta la Ho, en vista de que la significancia tiene un nivel de confiabilidad del 95 % y un margen de error del 5 %.





Hipótesis general:

Ho: No existe influencia significativa de la evaluación formativa sobre gestión del aprendizaje en docentes de secundaria.

Ha: Existe influencia significativa de la evaluación formativa sobre gestión del aprendizaje en docentes de secundaria.

Tabla 5.

Informe de ajuste de modelo de la hipótesis general

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	631,961	140,326	34	,000
Final	491,635			

Función de enlace: Logit.

En la Tabla 4, se aprecian los datos de ajuste donde el valor de la significancia < 0.05 , por tal motivo, se afirma que la evaluación formativa influye directamente en la gestión del aprendizaje.

Tabla 5.

Pseudo R cuadrado de la hipótesis general

Cox y Snell	,708
Nagelkerke	,709
McFadden	,174

Función de enlace: Logit.

Al observar los valores de la prueba Pseudo R² de Cox y de Snell, se concluye que la evaluación formativa tiene influencia en la gestión del aprendizaje en un 70,8 %. En tanto que, los valores de la prueba Pseudo R² de Nagelkerke, mostraron que la evaluación formativa influye en un 70,9 %. Sobre gestión del aprendizaje.

4. DISCUSIÓN

De acuerdo a los resultados que se han obtenidos en el presente trabajo investigativo con respecto al objetivo general indicaron que la evaluación formativa tiene influencia significativa en la gestión del aprendizaje en docentes de secundaria, ya que se encontró una significancia $< 0,05$, además, en referencia a los valores de Pseudo R² de Cox y Snell, se concluye que la evaluación formativa influye en un 70,8% en la gestión del aprendizaje, de la misma manera lo confirman los valores de la prueba de y Nagelkerke, influyen en un 70,9% en la gestión de aprendizaje; en lo datos descriptivos se observa que un 46,5% de docentes se encuentran dentro





de un nivel medio, el 29,8% en un nivel bajo y el 23,7% en lo que corresponde a evaluación formativa.

Según lo que se aprecia en los resultados encontrados se puede manifestar que falta reforzar los conocimientos y aplicación de evaluación formativa dentro del proceso pedagógico. De igual manera presenta similitud los resultados de (Mejía, 2021) donde obtuvo una tendencia moderada en un 53% en referencia a la Calidad educativa, en tanto que para Evaluación formativa un 53 % de docentes se ubicó en un nivel medio. Por lo que concluyó que la evaluación formativa tiene una influencia significativa de la calidad educativa en de los estudiantes en el nivel secundario con un valor de (Nagelkerke= 68,1%).

Así mismo, en la investigación de Bustinza (2021), se aplicó el modelo estadístico de regresión logística ordinal, de donde se obtuvo una significancia de p -valor = $0,000 < 0,05$, concluyendo que la evaluación formativa tiene influencia directamente en el aprendizaje autónomo, de acuerdo a los resultados de la prueba Pseudo R² de Nagelkerke de R cuadrado= 24,8% se afirma que existe influencia de la variables independiente, de acuerdo al autor propone que se realice un acompañamiento a docentes en el proceso de evaluación con la finalidad elevar la calidad en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos. De acuerdo a los datos descriptivos que se encontraron en la investigación, existe una similitud con los resultados obtenidos en el presente trabajo investigativo, esto es, que el 60% de docentes tienen un manejo moderado en lo que respecta a la evaluación formativa frente a un 46,5% del estudio actual.

De la misma manera el trabajo de investigación de Núñez (2021), estudió la evaluación formativa y su incidencia en el aprendizaje por competencias del área de inglés, que a través de la prueba del Pseudo R² y coeficiente de Nagelkerke dando como resultado la variabilidad del aprendizaje por competencias depende el 34.0% del uso de evaluación formativa. Concluyendo que la evaluación formativa tiene incidencia significativa en el aprendizaje por competencias del área de inglés. De acuerdo a los datos descriptivos se observa que un 60% de docentes se encuentran dentro de un nivel adecuado en lo referente a evaluación formativa.

Así también en el trabajo de Maldonado (2020), se encontró influencia, Nagelkerke 17,9% de la evaluación formativa en el rendimiento académico y con un p valor de 0.008. Por otra parte, el análisis de la evaluación formativa de acuerdo a los resultados el 72.7% de encuestados se encuentran en un nivel bueno en lo que respecta a evaluación formativa y tan solo el 27.7 % indican que existe una evaluación formativa regular. Con relaciona a los estudios revisados se observa que los resultados obtenidos tienen similitudes en datos descriptivos como inferenciales.

De la misma manera Tarrillo (2019), encontró que la evaluación formativa tiene influencia significativa en los niveles de logro alcanzados por los estudiantes, obteniendo una $sig = 0.015$, R²: 0.4914, equivalente al 49.14% y una correlación de Pearson de 0.701; denotando que hay una relación leve entre las variables. En los resultados descriptivos se observó que un 78.79% de docentes se encuentran dentro de un nivel adecuado en relación a la evaluación formativa.

De acuerdo con Noyola et al. (2014), afirman que el uso efectivo del tiempo tiene que ver directamente con las actividades que el docente realiza diariamente dentro del aula y deben cumplirse de acuerdo a un cronograma oficial, de la misma manera se refiere a la asistencia de





los docentes quienes desarrollan actividades pedagógicas que permite aplicar actividades de aprendizaje para los estudiantes, por otra parte el autor sostiene que el permanecer dentro de las aulas no garantiza que el estudiante alcance un aprendizaje significativo, todo dependerá de la predisposición de los educandos. De acuerdo a los resultados del presente trabajo investigativo se evidencia que una debilidad de los docentes es el aprovechamiento efectivo del tiempo, ya que solamente el 21.1% de los docentes utilizan eficientemente el tiempo en el desarrollo de actividades pedagógicas.

Noyola et al. (2014), indican que la planificación adecuada permite el fortalecimiento de la práctica docente en el aula, por medio del fortalecimiento de las destrezas, competencias y habilidades de los estudiantes, lo que supone una adecuada selección de las actividades, estrategias y recursos que son parte del proceso de adquisición de nuevos conocimientos para los estudiantes. En concordancia con los resultados encontrados en el presente trabajo investigativo, cabe manifestar que debe ser revisada la práctica docente, puesto que tan solo el 22.8% de los docentes encuestados cuentan con una práctica docente eficiente; resulta preocupante conocer que el 44.7% y el 32.5% de docentes alcanzan niveles de moderado y deficiente respectivamente en lo referente a la práctica docente.

En definitiva, se observa la importancia que tiene la definición de las estrategias de seguimiento y apoyo a los docentes, esta acción permite potenciar en los docentes sus habilidades y destrezas que luego serán aplicadas en el proceso pedagógico que llevan a cabo dentro de la institución, convencidos de que se debe mantener el compromiso y la motivación dentro del quehacer educativo. Un proceso educativo idóneo se garantizará cuando haya acompañamiento, monitoreo y apoyo para el docente conforme a lo que determina la normativa (Noyola et al., 2014).

5. CONCLUSIONES

La evaluación formativa en la gestión del aprendizaje es una herramienta crucial en la labor de los docentes de secundaria. Este tipo de evaluación se enfoca en monitorear el progreso de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de identificar fortalezas, debilidades y áreas de mejora. En el contexto educativo, la evaluación formativa permite a los docentes recopilar información sobre el desempeño de los estudiantes de manera continua, lo que les brinda la oportunidad de ajustar su práctica pedagógica para satisfacer las necesidades individuales de los alumnos. Esto implica utilizar una variedad de herramientas, como pruebas cortas, observaciones en el aula, retroalimentación verbal, entre otros, para obtener una imagen clara del progreso de los estudiantes.

La evaluación formativa también fomenta un enfoque proactivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite a los docentes identificar y abordar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes a medida que surgen. Esto contribuye a la creación de un entorno de aprendizaje más inclusivo y personalizado, en el que los docentes pueden adaptar sus métodos de enseñanza para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.





Además, la evaluación formativa en la gestión del aprendizaje promueve una cultura de retroalimentación constante, tanto para los estudiantes como para los docentes. Los estudiantes reciben comentarios oportunos sobre su progreso, lo que les permite identificar áreas en las que necesitan mejorar y tomar medidas para hacerlo. Por otro lado, los docentes también pueden reflexionar sobre su práctica y realizar ajustes en tiempo real, lo que contribuye a un desarrollo profesional continuo. En efecto, la evaluación formativa desempeña un papel fundamental en la gestión del aprendizaje de los docentes de secundaria, ya que les proporciona información valiosa para adaptar su enseñanza, promueve un ambiente de aprendizaje inclusivo y personalizado, y fomenta una cultura de retroalimentación continua tanto para los estudiantes como para los docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz Salarirche, N. (2015) Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2973/3193>
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(1), 31-38. <https://bit.ly/2P8sEOM>
- Ávila, J. (2019). *La gestión pedagógica y la calidad del Indacochea Lozano” del distrito de Huacho servicio educativo en la Institución Educativa “Mercedes* [Tesis de Maestría Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. In Repositorio institucional. <https://bit.ly/3PD7GGg>
- Bizarro, W., Sucari, W., y Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1(3), 374-390. <https://bit.ly/3OtzVWb>
- Bustinza, F. (2021). *Evaluación formativa en el aprendizaje autónomo de estudiantes de primaria de una institución educativa pública, Puerto Maldonado, 2021* [Tesis de Maestría Universidad Cesar Vallejo]. <https://bit.ly/3RZfzqK>
- Cabello, W. (2020) *Estrategias de enseñanza de matemáticas y evaluación formativa de los maestros en la unidad educativa “Unidad Popular”, Ecuador, 2020.* [Tesis de Maestría Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/3S8uK16>
- Espinoza Freire, E. (2019). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Segunda parte. *Revista Conrado*, 15(69), 181-180. <https://bit.ly/30o2HQq>
- Espinoza, I. E. (2020). *Planificación curricular y evaluación formativa en la Institución Educativa N° 15051 José Carlos Mariátegui caserío Somate Alto- Sullana 2020.* [Tesis de Maestría Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/3vzjK3l>
- Hernández, M. (2012). *Teorías de aprendizaje que sustentan al DTI.* <https://bit.ly/3ycSI7L>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGrawHill. <https://bit.ly/3ciTMdp>





- Maldonado Cueto, P. (2020). *Influencia de la evaluación formativa en el rendimiento académico en estudiantes de secundaria en el área de comunicación SJL 2020 [tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]*. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/3Alea7P>
- Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *Investigación Educativa*, 17(54), 849-875. <https://bit.ly/3ztbd40>
- Mejía Guadamur, L. (2021). *Calidad educativa en la evaluación formativa del nivel secundaria en una institución educativa pública Cusco, 2021 [tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]*. Repositorio institucional. <https://bit.ly/3AoAAFk>
- Noyola, V., Martínez, O., y Aguilera, A. (2014). *La gestión del aprendizaje en las escuelas primarias. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. <https://bit.ly/3b0SHGP>
- Núñez Velarde, C. (2021). *Evaluación formativa en el aprendizaje por competencias del área de inglés en los estudiantes de la institución educativa “Enrique Milla Ochoa”, Los Olivos, 2020 [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]*. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/3y6jZDi>
- Ortega-Morales, T., (2021). Gestión de aprendizaje y práctica formativa de los maestros ecuatorianos, *Rev. Innova Educ.* 3(3). <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/376>
- Romero, B. (2021). *Estrategias de aprendizaje basado en proyectos y evaluación formativa de los docentes de la Unidad Educativa*. [Tesis de Maestría Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/3zkoxq3>
- Salto, D. (2021) *Deserción escolar y evaluación formativa de los docentes de la Unidad Educativa “Francisco Eugenio Tamariz”, Ecuador, 2021*. [Tesis de Maestría Universidad Cesar Vallejo] <https://bit.ly/3OJmnWI>
- Tarrillo Calle, E. (2019). *Influencia de la evaluación formativa en los niveles de logro alcanzados en área de matemáticas de las instituciones educativas multigrado del distrito de Buenos Aires – Morropón – Piura, 2019 [tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]*. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/3RbgYdu>
- UNESCO (2020). *Análisis curricular Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): hallazgos y reflexiones en el marco de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe; documento breve*. Unesdoc biblioteca digital. <https://bit.ly/3z79LTw>
- Villena, B. (2021). *Aula virtual y su influencia en la gestión del aprendizaje de docentes de la escuela “28 de Enero”, Ecuador, 2021*. [Tesis de Maestría Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/3zE5bxl>
- Vizuela, J. (2017). *La evaluación formativa en el proceso de formación académica del estudiante de la facultad de medicina de la universidad católica de cuenca*. [Tesis de Maestría Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/3tWBIBf>





Neurodesarrollo y adhesión de competencias emocionales, sociales y comunicativas en la infancia y niñez temprana

Neurodevelopment and adhesion of emotional, social and communicative competencies in infancy and early childhood

 Silva Rodríguez, Jesenia Carolina¹
<https://orcid.org/0000-0002-9347-8497>
jcsilvar@pucesd.edu.ec
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Ecuador

 Cusme Vera, Ramona Johana²
<https://orcid.org/0009-0003-6707-205X>
johana_cusmev@yahoo.com
Unidad Educativa Vivian Luzuriaga Vásquez Ecuador

¹Autor de correspondencia.

 Estrada López, Cristin Adriana³
<https://orcid.org/0009-0003-4734-2008>
adri13e@hotmail.com
Unidad Educativa Dae Jung Kim Ecuador

 Estrada López, Michelle Jaqueline⁴
<https://orcid.org/0009-0001-7061-8637>
mishey1@hotmail.com
Unidad educativa Víctor Emilio Estrada Ecuador

Recibido: 2023-11-15 / **Revisado:** 2023-11-22 / **Aceptado:** 2023-12-19 / **Publicado:** 2024-01-31

Forma sugerida de citar: Silva, J. C., Cusme, R. J., Estrada, C. A. y Estrada, M. J. (2024). Neurodesarrollo y adhesión de competencias emocionales, sociales y comunicativas en la infancia y niñez temprana. *Revista Científica Multidisciplinaria OGMA*, 3(1), 64-78. <https://doi.org/10.69516/63jy6g30>

Resumen:

El ensayo profundizó en el impacto de la neurociencia en la educación infantil, resaltando la influencia del desarrollo emocional y cognitivo en el proceso de aprendizaje. El objetivo es analizar la importancia del neurodesarrollo y la adhesión de estas competencias en los primeros años de vida. Se abordaron las diversas etapas del desarrollo humano, desde la infancia hasta la adultez temprana, destacando cómo estas etapas influyen en la adquisición de competencias. Se enfatizó la importancia de fomentar competencias emocionales y sociales en los niños, y se propusieron estrategias didácticas como la zona de desarrollo próximo y el andamiaje para lograrlo. Asimismo, se subrayó el papel crucial de la mediación docente en las actividades en el aula para crear un ambiente de aprendizaje colaborativo. En síntesis, el ensayo argumentó que integrar el conocimiento de la neurociencia y las emociones en la práctica educativa es fundamental para potenciar el desarrollo integral de los niños, preparándolos para enfrentar los desafíos de la vida.

Palabras clave: Educación; Docencia; Práctica pedagógica; Competencias para la vida.

Abstract:

The essay delved into the impact of neuroscience in early childhood education, highlighting the influence of emotional and cognitive development in the learning process. The objective is to analyze the importance of neurodevelopment and the attachment of these competencies in the first years of life. The various stages of human development, from infancy to early adulthood, were addressed, highlighting how these stages influence the acquisition of competencies. The importance of fostering emotional and social competencies in children was emphasized, and didactic strategies such as the zone of proximal development and scaffolding were proposed to achieve this. The crucial role of teacher mediation in classroom activities to create a collaborative learning environment was also underlined. In summary, the essay argued that integrating knowledge of neuroscience and emotions in educational practice is fundamental to enhance the integral development of children, preparing them to face the challenges of life.

Keywords: Education; Teaching; Pedagogical practice; Life skills.





1. INTRODUCCIÓN

El neurodesarrollo infantil se desarrolló como una extensión de la neurociencia para adultos y experimentó un auge a finales de los años 80. Hasta entonces, su estudio no parecía tan relevante ni imprescindible para el proceso de aprendizaje. Sin embargo, en la actualidad, esta percepción ha cambiado radicalmente. Existe un esfuerzo por mejorar las prácticas docentes mediante la integración de herramientas basadas en la neurociencia en la educación, ya que es ampliamente aceptado que un cerebro emocionalmente equilibrado es más receptivo al aprendizaje.

El neurodesarrollo se preocupa del desarrollo de tres dimensiones: (a) neurológica, que evalúa los procesos madurativos cerebrales; (b) cognitiva, que se encarga de la atención, memoria, pensamiento, percepción y funciones ejecutivas; (c) psicosocial que se encarga de la interacción en diversos contextos. Según, Rosselli y Ardilla (2019) mencionan que “el niño posee un cerebro en desarrollo, y en consecuencia, se encuentra en un estadio de adquisición de conocimientos y habilidades” (p.9). Este estadio se considera ideal y óptimo para desarrollar competencias necesarias para desenvolverse a lo largo de la vida, ya que el crecimiento es un proceso continuo que ocurre durante toda la existencia. Cada fase está marcada por lo acontecido anteriormente y moldeará lo que está por venir.

En efecto, la infancia y la niñez temprana son etapas fundamentales en el neurodesarrollo, donde se establecen las bases para el aprendizaje, el comportamiento y la salud emocional de las personas. En este periodo crítico, no solo se configuran aspectos cognitivos y motores, sino que también se adquieren competencias emocionales, sociales y comunicativas esenciales para la interacción humana. El presente ensayo tiene como objetivo analizar la importancia del neurodesarrollo y la adhesión de estas competencias en los primeros años de vida, considerando cómo cada uno de estos elementos contribuye a la formación de individuos capaces de navegar en un mundo cada vez más complejo y globalizado.

En un contexto marcado por cambios sociales y tecnológicos acelerados, entender el neurodesarrollo y su impacto en la adquisición de competencias emocionales, sociales y comunicativas se convierte en una prioridad para padres, educadores y responsables de políticas públicas. Esta investigación se propone explorar las interacciones entre los factores biológicos inherentes al neurodesarrollo y el entorno, destacando la relevancia de experiencias enriquecedoras durante la infancia y la niñez temprana. A través de un enfoque multidisciplinario, se analizarán argumentos provenientes de la literatura académica que ofrecen luz sobre estas competencias y su importancia para el bienestar general y el éxito en la vida adulta.

El sentido de este trabajo es proporcionar un panorama amplio y detallado sobre el neurodesarrollo y la adhesión de competencias emocionales, sociales y comunicativas en la infancia y niñez temprana, subrayando estrategias efectivas y prácticas basadas en evidencia para fomentar un desarrollo saludable. Al hacerlo, este estudio busca contribuir al debate académico y a la creación de políticas que promuevan entornos que respalden el óptimo desarrollo de los niños, reconociendo la complejidad y la interdependencia de los factores que intervienen en este proceso vital.





2. DESARROLLO

2.1. Cerebro y desarrollo humano

Es fundamental comprender cómo aprenden los niños. Por otra parte, se debe tener en cuenta el estudio de las funciones ejecutivas como la atención y la memoria. Un entendimiento de la fisiología del comportamiento será esencial para adaptar estrategias que ayuden a desarrollar competencias, y en algunos casos, habilidades más específicas. Romero et al. (2017) aseguran que, mejorar las funciones ejecutivas en las primeras etapas es muy importante porque “los problemas en el funcionamiento ejecutivo, en la etapa preescolar, predicen los logros cognitivos en etapas posteriores y tienen un papel central en la preparación escolar y en la adquisición de las primeras habilidades académicas” (p.253). Durante la etapa escolar, es importante que el niño pueda controlar su comportamiento según las actividades propuestas por el maestro, manteniendo un nivel de motivación y atención adecuado para un rendimiento óptimo. “El niño debe haber adquirido una serie de competencias sociales, que le permitan interaccionar con sus pares, ajustando su comportamiento al conjunto de reglas del sistema escolar” (Stelzer et al. 2011, p.98). Las alteraciones de las funciones ejecutivas significan exponer a los estudiantes a baja motivación, baja relación social e inclusive deserción escolar.

La educación primaria es un proceso continuo de interacciones sociales de calidad, que permite a los niños desarrollar sus capacidades y adquirir competencias para un desarrollo pleno como seres humanos. Requiere un cuidado adecuado y un acompañamiento por parte de los adultos, favoreciendo su crecimiento en ambientes sociales saludables y seguros. Para mejorar la calidad de la educación hay que entender cómo los niños entrelazan sus emociones, cómo evolucionan en su forma de pensar y cómo las emociones pueden afectar este proceso en el contexto educativo. Papalia, Feldman y Martorell (2012) “aseguran que los avances y retrocesos cognoscitivos del desarrollo humano tienen una relación estrecha con factores emocionales y sociales” (p. 6). De un modo simplificado para su rápida comprensión, las etapas de desarrollo humano serán clasificadas en: cognitivas y sociales. Durante la infancia, que abarca desde el nacimiento hasta los tres años, los niños y niñas muestran capacidades cognitivas y sociales sorprendentes. Pueden aprender y recordar eventos de manera temporal, resolver problemas y experimentar un rápido desarrollo del lenguaje y su comprensión. Además, muestran un creciente interés por las demás personas.

En la niñez temprana, de tres a seis años, comienzan a comprender el punto de vista de los demás. Su lenguaje y memoria se fortalecen, y es común que empiecen su experiencia escolar. Durante esta etapa, los niños desarrollan ideas más lógicas sobre el mundo que les rodea, suelen ser altruistas, imaginativos y empiezan a relacionarse más con sus pares, otorgándoles mayor importancia. Durante la niñez media, que abarca de los seis a los once años, los niños comienzan a pensar de manera más lógica y sus habilidades en el lenguaje y la memoria aumentan rápidamente. A nivel social, sus compañeros adquieren una gran importancia, especialmente si se han desarrollado adecuadamente las competencias en las etapas previamente mencionadas. Las mismas que se espera sean permanentes, considerando las diferencias individuales personales, en etapas más avanzadas como: adolescencia (11 a 20 años) y adultez temprana (20 a 40 años).





2.2. ¿Qué son las competencias?

La noción de competencia se refiere a “capacidades generales que posibilitan los haceres, saberes y el poder hacer, que los niños manifiestan a lo largo de su desarrollo” (Navarro, et al, 2019, p.17) Es decir, enseñar a ser competente significa lograr que los niños puedan dominar no sólo las formas de auto aprendizaje permanente, sino también el desarrollo del pensamiento independiente.

La educación contemporánea enfrenta el reto de formar individuos capaces de adaptarse a un entorno globalizado y en constante cambio, donde el desarrollo de competencias se convierte en el eje central de los procesos educativos. Las competencias, entendidas como la integración de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten a las personas actuar de manera efectiva en situaciones diversas, se presentan como una respuesta a las exigencias del mercado laboral y la sociedad en general. Este enfoque competencial busca no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades para aplicarlos de manera práctica, fomentando así la capacidad de aprendizaje continuo, la innovación y la adaptabilidad (Guevara, 2009).

En el ámbito educativo, la implementación de un enfoque basado en competencias implica una transformación curricular que integra tanto las competencias específicas de cada disciplina como las competencias transversales, estas últimas relevantes en múltiples contextos y situaciones (Martínez y González et al., 2019). La importancia de las competencias transversales, como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, radica en su capacidad para preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de una sociedad compleja y en constante evolución (Martínez y González, 2019).

La formación basada en competencias fomenta una educación integral, donde el estudiante es el centro del proceso de aprendizaje, promoviendo así su autonomía y responsabilidad en su formación. Esta perspectiva educativa impulsa la colaboración, la transferibilidad de habilidades a diferentes contextos y una evaluación formativa que se enfoca en el progreso y desarrollo continuo del estudiante (Riera et al., 2023). Además, el enfoque por competencias destaca la relevancia de la formación humanística, fundamentada en valores, que contribuye al desarrollo de habilidades personales y sociales necesarias para una participación activa y responsable en la sociedad (Trottini et al., 2018).

Los desafíos globales actuales, como la digitalización y la sostenibilidad, requieren de profesionales con una formación que integre competencias técnicas específicas y competencias transversales, capaces de adaptarse y contribuir a la resolución de problemas complejos. En este sentido, la educación superior juega un papel crucial al proporcionar una formación que prepare a los estudiantes para desempeñarse con éxito en el mercado laboral y participar de manera activa en la sociedad (Riera et al., 2023).

En conclusión, el enfoque por competencias en la educación representa una estrategia clave para responder a las necesidades del siglo XXI, promoviendo una formación integral que prepara a los individuos para enfrentar los retos actuales y futuros. La implementación efectiva de este enfoque requiere de la colaboración entre educadores, instituciones educativas y





empleadores, así como una constante revisión y actualización de los programas educativos para asegurar su relevancia y efectividad (Riera et al., 2023).

2.3. El rol de la escuela en la construcción de competencias

La formación por competencias en el ámbito educativo ha sido objeto de profundos debates y reflexiones, destacándose como un enfoque que busca responder a las demandas del mundo laboral y social contemporáneo. Este enfoque implica un cambio paradigmático respecto a la educación tradicional, orientándose hacia el desarrollo integral del estudiante, al combinar conocimientos, habilidades, y actitudes para enfrentar desafíos profesionales complejos (López et al., 2018). Sin embargo, este enfoque también ha sido criticado por privilegiar aspectos utilitarios y de rendimiento en detrimento de una formación humanística y crítica (Silva y Mazuera, 2019).

Los desafíos de implementar la evaluación por competencias en la educación son significativos, ya que requieren una reestructuración de los perfiles curriculares, adaptándolos a las nuevas demandas laborales y sociales (Ríos y Herrera, 2017). Además, es fundamental que los docentes comprendan y adopten este enfoque, ya que su rol es crucial para el desarrollo de competencias en los estudiantes (Martínez-Huamán et al., 2022). En este sentido, la formación docente debe enfocarse en preparar a los educadores no solo en el dominio de contenidos, sino también en la capacidad de fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución autónoma de problemas en sus estudiantes (Villa, 2020)

Una de las críticas más recurrentes al enfoque por competencias es su tendencia a enfocarse en el "saber hacer" en detrimento del "saber ser" (Silva y Mazuera, 2019). Esto ha llevado a cuestionar si realmente se está formando a los estudiantes para ser ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno, o simplemente se les está preparando para ser eficientes en el mercado laboral. En este contexto, algunos autores proponen la necesidad de integrar el enfoque de capacidades, que se centra en el desarrollo humano y la dignidad de la persona, como complemento al enfoque por competencias (Silva y Mazuera, 2019).

La implementación exitosa de la formación por competencias requiere un compromiso institucional y el desarrollo de estrategias pedagógicas que permitan una evaluación integral del desempeño estudiantil. Esto implica ir más allá de la mera adquisición de conocimientos teóricos, para incluir el desarrollo de habilidades prácticas y la capacidad de aplicar estos conocimientos en situaciones reales (Ramírez-Díaz, 2020), (López et al., 2018). Así, la educación basada en competencias se presenta como una alternativa viable para formar individuos capaces de adaptarse y contribuir de manera efectiva a los constantes cambios del mundo actual.

El enfoque por competencias representa tanto una oportunidad como un desafío para el sistema educativo. Aunque su implementación implica superar obstáculos significativos, especialmente en términos de evaluación y formación docente, su potencial para mejorar la preparación de los estudiantes para los retos del siglo XXI es indiscutible. Sin embargo, es crucial que este enfoque se aplique de manera equilibrada, integrando la formación técnica y profesional con la educación en valores, el pensamiento crítico y la responsabilidad social, para asegurar una formación integral que trascienda las necesidades inmediatas del mercado laboral.





Aprender a ser competente implica, entre otras cosas, la habilidad para aplicar el conocimiento de manera efectiva, permitiendo que el aprendiz novato se convierta en un experto. Cassany (2021) afirma que “la mejor manera de aprender a dar instrucciones es con la práctica, en clase, reflexionando sobre los aciertos y los fracasos, siendo docente y alumno” (p.34). Todo educador debe integrar en su enfoque pedagógico situaciones desafiantes que fomenten el autoaprendizaje continuo. Cuatro dimensiones clave del aprendizaje son: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Estas habilidades no se adquieren de forma instantánea, sino a través de procesos educativos constantes, donde la escuela desempeña un papel crucial.

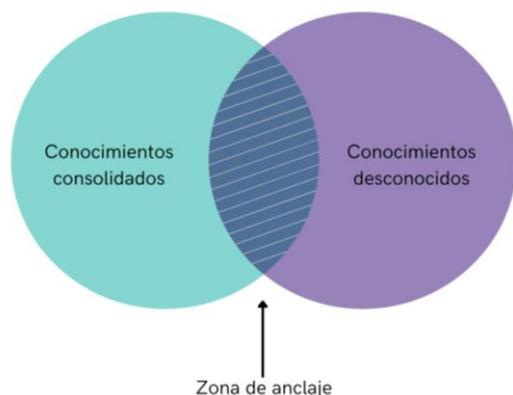
En definitiva, es esencial modificar los procesos cognitivos, ya que el conocimiento, por más útil que sea, carece de valor si no se puede aplicar en situaciones reales. Por ejemplo, un médico necesita ser competente no solo para diagnosticar enfermedades comunes, sino también para manejar situaciones médicas de emergencia que requieren decisiones rápidas y precisas. Ser competente implica desarrollar nuevas habilidades, adaptarse y encontrar formas innovadoras de actuar en circunstancias particulares.

2.4. Estrategias didácticas para desarrollar competencias: Zona desarrollo próximo y andamiaje

Vygotsky postuló la existencia de una zona intermedia que separa lo que los individuos pueden lograr por sí mismos y lo que pueden alcanzar con la ayuda adecuada. Esta área, denominada la zona de desarrollo próximo, destaca la importancia de conectar nuevos conocimientos con el conocimiento previo de una persona para enseñar de manera efectiva. Para que el mensaje o enseñanza perdure debe ser creíble, concreto, simple, inesperado y sobre todo emocionante. Esta teoría será de gran utilidad para construir competencias específicas.

Figura 1.

Zona de desarrollo próximo.



Nota. Elaboración propia.





El andamiaje es una estrategia educativa crucial que busca potenciar la capacidad autorreguladora de los estudiantes. En este enfoque, “el profesor asume el control de los aspectos de una tarea que superan las capacidades actuales del alumno” (López, Hederich, 2010, p.19), brindando un soporte estructurado y temporal para que puedan alcanzar metas o realizar tareas que les resultarían difíciles de lograr por sí solos. En el contexto del desarrollo de competencias emocionales, sociales y comunicativas, esto implica proporcionar el apoyo necesario para que los estudiantes desarrollen estas habilidades de manera progresiva y adecuada a su nivel de desarrollo.

2.5. Construyendo competencias emocionales

Es crucial reconocer que las emociones tienen un poderoso impacto en el pensamiento y, en ciertos casos, pueden incluso anularlo por completo. Un sistema emocional poco desarrollado puede obstaculizar el desarrollo de habilidades de alto nivel. “Cuando disponemos de los recursos emocionales adecuados, lo que anteriormente nos parecía amenazador podemos terminar abordándolo como un desafío y afrontarlo con energía y hasta con entusiasmo” (Goleman, 1998, p.59), por ello, las actividades que fomentan el logro emocional requieren que los alumnos sean capaces de mantener la motivación frente a las adversidades, tomar pausas activas que no desemboquen en frustración y eventual abandono de la tarea, y conservar su curiosidad para completar la tarea con éxito. La incorporación de la educación emocional en el currículo implica un seguimiento cercano del alumno y la inclusión de contenidos transversales que puedan integrarse en cualquier área sin necesidad de evaluación explícita.

¿Como docentes, sólo se educa para construir competencias intelectuales y, así, se desestima la posibilidad de crear oportunidades de aprendizaje para que los niños sean hábiles emocionalmente? La práctica de la enseñanza “es en gran parte afectiva e implica una cantidad increíble de trabajo emocional” (Acedo et al. 2015, p. 552). Se invita a la reflexión acerca de qué estrategias o recursos se necesitan para estimular valores y actitudes.

Es esencial que los educadores posean competencia emocional y la demuestren antes de implementar actividades relacionadas. Esta competencia se refleja en cómo los alumnos perciben al docente, ya sea sintiendo admiración, juicio, crítica, apoyo o respeto por parte de él. Estas percepciones definen la competencia emocional del profesor. Las actividades deben fomentar la participación activa de los alumnos en clase, promover la empatía y prevenir actitudes violentas. En cuanto al desarrollo de la competencia emocional en niños con dificultades educativas específicas, este es crucial porque fortalece su capacidad para enfrentar diversas situaciones, como controlar el lenguaje, pedir ayuda, sentirse bien consigo mismos y relacionarse con sus pares. No se recomienda ejecutar pruebas de inteligencia emocional, ya que pueden ofrecer información falsa cuando los estudiantes desean proyectar una imagen positiva de sí mismos. En su lugar, resulta efectivo aplicar propuestas que fomenten la percepción, asimilación y comprensión emocional.

Se ha organizado la información para los estudiantes de manera lógica, presentando los conceptos en el orden necesario para comprenderlos adecuadamente, a veces, entender ciertas cosas requiere comprender otras previamente. A estas actividades se las ha denominado como





alfabetizar emocionalmente. Se debe estructurar la duración de las sesiones ajustándose a las necesidades grupales y usar recursos como: el juego, cuentos que emocionan y canciones.

El desarrollo de competencias emocionales consiste en explicar de manera concisa y comprensible el concepto de emoción a los niños, dejando en claro que los seres humanos pueden ser influenciados por estímulos externos y que su comportamiento está determinado por ello. Posteriormente, se elabora un pequeño diccionario de emociones que el docente ajustará a la necesidad del grupo: alegría, angustia, miedo, ira o sorpresa, evitando clasificarlas como "positivas" o "negativas". Diversos autores sostienen que no hay emociones negativas o positivas, sino simplemente emociones agradables o desagradables que surgen en ciertos estados de ánimo y que son temporales. He aquí algunos títulos de libros que aportan al equilibrio emocional: "Vamos a cazar un oso" de Rosen y Oxenbury, "Elmer y el canguro Saltimbanqui" de Mckee, "Mi gran amigo" Battut" y "Respira" de Castell.

Después de leer un libro sobre emociones con niños, es significativo realizar actividades que refuercen el aprendizaje y les permitan reflexionar sobre lo que han leído, por ejemplo: iniciar una conversación con los niños sobre las emociones que exploraron en el libro, preguntar cómo se sintieron los personajes y si alguna vez han experimentado emociones similares, organizar un juego de roles donde los niños actúen como los personajes del libro y representen diferentes emociones, proporcionar materiales artísticos y pedir a los niños que creen una obra de arte que represente una emoción específica.

Siguiendo la secuencia, es momento de abordar el dominio de los impulsos, que implica la capacidad de gestionar las emociones y retrasar las respuestas impulsivas. Es fundamental distinguir entre controlar los impulsos y reprimir las emociones, dado que estas últimas, al ser reprimidas, pueden manifestarse de forma inesperada en otras actividades. ¿Cómo mejorar la inteligencia interpersonal? con el conocimiento de las propias emociones y las ajenas. Se recomienda ensayar el respeto por los demás para apreciar las diferencias individuales y de grupo. A su vez dominar las habilidades sociales como saludar, escuchar, pedir un favor, pedir disculpas, entre otras.

¿Cómo fortalecer la percepción emocional? Se presentan pictogramas que representan diferentes emociones. Los estudiantes deben identificar y clasificar estas emociones en una escala del 1 al 5 según su intensidad o relevancia para ellos. Además, se les pide que escriban emociones que no hayan sido consideradas en las imágenes proporcionadas. Esta actividad tiene varios objetivos. En primer lugar, busca que los estudiantes sean capaces de reconocer y diferenciar distintas emociones, lo que contribuye al desarrollo de su inteligencia emocional. Al clasificar las emociones en una escala del 1 al 5, los alumnos también pueden reflexionar sobre la intensidad de cada emoción y cómo esta puede variar en diferentes situaciones. Además, al pedirles que identifiquen emociones que no se han tomado en cuenta en las imágenes, se les anima a ampliar su vocabulario emocional y a considerar que existen emociones más allá de las básicas representadas en las imágenes. En resumen, esta actividad busca estimular la percepción emocional de los estudiantes, promover su capacidad de identificar y expresar emociones, así como ampliar su comprensión de la diversidad emocional.





¿Cómo promover la comprensión emocional en los niños? Se presentan situaciones que los niños pueden experimentar en su vida diaria. Al leer la situación, se busca estimular la empatía y el pensamiento crítico. Por ejemplo: Sofía está en el parque jugando con su mejor amigo cuando llega un niño nuevo y quiere unirse al juego, pero los otros niños no lo aceptan y se burlan de él. ¿Cómo crees que se siente el niño nuevo? Opciones: A. Triste B. Enojado C. Asustado. Explica tu respuesta.

2.6. Construyendo competencias sociales

Es fundamental que las actividades en el aula estén siempre mediadas por el docente. ¿Por qué es esto tan importante? Para ilustrarlo, consideremos un ejemplo: en una actividad cooperativa con cuatro estudiantes (denominados A, B, C y D), el docente entrega el material de trabajo al estudiante A. Sin embargo, los estudiantes B, C y D también desean obtener el material, pero el estudiante A se muestra renuente a compartirlo. Tras una lucha por el material, los estudiantes B y C logran obtenerlo, pero el estudiante D no lo consigue. En un momento de frustración, el estudiante A arroja el material en el rostro del estudiante D, generando una situación de conflicto y desarrollando una habilidad social negativa en lugar de fomentar la interacción social positiva que se busca promover. Es por esto que la mediación constante del docente es esencial para garantizar que las actividades en el aula se desarrollen de manera adecuada y se fomente un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo.

Las habilidades sociales, como parte de la inteligencia interpersonal, se ponen a prueba en la toma de decisiones y la resolución de problemas que requieren respuestas rápidas en conjunto. Por lo tanto, fomentar estas habilidades en el ámbito educativo no solo contribuye al desarrollo personal de los estudiantes, sino que también promueve una sociedad más cohesionada y empática. Para desarrollar estas competencias en el aula, es crucial diseñar y organizar actividades que sigan un esquema específico y aborden secciones bien definidas. Por ejemplo, una actividad podría estructurarse en una sección dedicada a la construcción de estrategias para la vida social. Dentro de esta sección, se podrían incluir temas para superar las dificultades de comunicación e identificar tanto fortalezas como debilidades en este ámbito. Esta estructura ayuda a los estudiantes a enfocarse en aspectos específicos de las habilidades sociales, permitiéndoles desarrollar un conjunto de competencias más sólido y aplicable en su vida cotidiana.

Propuesta: “Adaptación extraterrestre”.

Descripción: Esta actividad busca fomentar la empatía y el entendimiento de la diversidad cultural. Cada estudiante recibirá una ficha que describe una situación hipotética: han llegado a la Tierra desde un planeta lejano y para sobrevivir, necesitan adaptarse a la forma de vida humana. Se les mostrarán imágenes de personas de diferentes nacionalidades y vestimentas, y se les pedirá que elijan la imagen que mejor represente el entorno terrestre donde su nave espacial ha aterrizado. Para integrarse en este nuevo medio, los estudiantes necesitarán obtener información sobre las características de los habitantes de la Tierra. Observación: Esta actividad está diseñada para promover la reflexión sobre la diversidad y la empatía hacia diferentes





culturas. Sin embargo, se sugiere revisar la redacción para asegurar que se comuniquen claramente los objetivos y las instrucciones de la actividad.

Propuesta: “Semana de la Comunicación”.

Descripción: Esta actividad tiene como objetivo identificar problemas de comunicación y fomentar la autoevaluación de las relaciones interpersonales. Los participantes trabajarán en grupos para completar la tarea de manera colaborativa. Se formarán equipos con la misma cantidad de integrantes. Al mismo tiempo, cada equipo se divide en subgrupos y se designará a un mensajero que será responsable de la comunicación entre los equipos. Luego, se preparará conjuntos de cuarenta y seis letras individuales para cada equipo, que corresponden a los siete días de la semana. Por ejemplo; si se forman cuatro equipos, la cantidad total será: $46 \times 4 = 184$ letras.

Figura 2.

Semana de la comunicación.



Total: 46 letras

Nota. Elaboración propia.

Las letras serán mezcladas al azar y se prepararán cuatro sobres por equipo: dos con once letras y dos con doce letras. Una vez hecho esto, se darán las instrucciones correspondientes. Cada equipo colaborativo formará los nombres de los días de la semana, intercambiando letras entre los subgrupos. La comunicación con otros equipos será únicamente escrita, a través del mensajero designado. El tiempo límite para la actividad será de diez minutos. Al finalizar, los grupos se reunirán frente a los mensajeros para compartir sus experiencias. Se realizará un debate sobre los problemas comunicativos, la colaboración y la experiencia de pedir y recibir ayuda oportunamente.

Se sugiere abordar también el tema de la confianza, que se define como la tranquilidad que siente una persona cuando está junto a otra. Esto implica desarrollar la confianza en los demás y en uno mismo. Cuando se establece una relación de confianza, las interacciones son más productivas, se trabaja mejor en equipo y se perciben los fracasos como obstáculos





superables. La autoestima y el autoconcepto desempeñan un papel fundamental en la identidad de los individuos.

En un estudio realizado por Mejía y Urrea (2015), se destacó que “solo un 2% de los estudiantes tiene un vínculo de confianza con sus profesores” (p.226). Esto resalta una preocupante tendencia en la que los niños suelen confiar más en sus amigos del colegio y en personas de su entorno cercano que en quienes tienen un papel significativo en su educación (p. 229). Es crucial abordar la construcción de la confianza desde la infancia temprana, brindando a los niños un ambiente en el que se sientan capaces, importantes, seguros y acompañados. Entre los aspectos a considerar se encuentran enseñarles el marco de conducta adecuado, ayudarles a establecer objetivos, enseñarles a resolver problemas simples y fomentar un sentido de pertenencia tanto con sus compañeros como con el docente. Se recomienda emplear actividades lúdicas físicas que requieran apoyo mutuo como por ejemplo: “la estrella para el equilibrio”.

2.8. Construyendo competencias comunicativas

La escucha resulta mucho más persuasiva que hablar, ya que muestra respeto y consideración hacia la otra persona (Harvard Business School, 2016). Cuando se practica una escucha activa, se demuestra un interés genuino en lo que la otra persona tiene que decir, lo que puede ayudar a establecer una conexión más profunda y significativa. Desarrollar competencias comunicativas posibilita la formación de niños que sean capaces de usar la palabra de manera efectiva, además, que sean capaces de comprender y expresarse cuando sea necesario. “El beneficio del desarrollo de competencias comunicativas implica tanto las destrezas productivas de hablar y escribir, como las destrezas receptivas de leer y escuchar” (Dominguez, 2008, p.26).

Para fortalecer el diálogo, es necesario que exista confianza personal para exponer y defender ideas ante los demás. Así mismo, es fundamental sentir confianza en las personas más cercanas, ya que de lo contrario se podría percibir que no vale la pena compartir ideas con los demás. Más aún, el diálogo resulta efectivo para mejorar el pensamiento crítico y comprender el de los demás; ayuda a elaborar proyectos, seguir normas y mejorar los resultados de los trabajos en conjunto, siempre y cuando se sigan valores de respeto y sinceridad.

Conviene subrayar que el diálogo puede volverse negativo cuando se da en exceso o cuando una de las personas involucradas adopta actitudes como la coacción o la insolencia. Se sugiere que los estudiantes realicen lecturas que contribuyan a su habilidad comunicativa, como por ejemplo: fábulas de Esopo relacionadas con la temática a tratar y “La autoridad razonable” de Antoine de Saint Exupéry. Una vez finalizada la lectura, se fomenta una conversación activa y emotiva que va más allá de una conversación tradicional. Chambers (2007) resalta la “importancia de compartir el entusiasmo por la lectura, identificar dificultades o partes poco comprensibles de la misma, y finalmente interpretar su contenido, recordando que los niños son críticos innatos” (p.117). Además, propone una serie de preguntas básicas para iniciar una conversación, como por ejemplo; cambiar el típico “¿por qué?” por razonamientos más críticos, como “¿si tuvieras la oportunidad de ser el personaje principal, cómo habrías actuado?”

Por otro lado, la habilidad comunicativa está estrechamente vinculada con la comprensión lectora, que implica la capacidad de entender lo que se ha leído previamente,





independientemente de si resulta interesante o no. Esta comprensión se logra al reconocer lo que se entiende y lo que no, lo que lleva a repasar la lectura y, finalmente, a expresar comentarios, formular preguntas e inferencias sobre lo leído. Leer permite conocer otras realidades, transformarlas y expresarlas a través de nuevos conocimientos en la sociedad.

Los estudiantes que tienen dificultades para seguir instrucciones, ya sea orales o escritas, pueden mostrar signos de analfabetismo funcional, entonces ¿Por qué la escuela no logra despertar la curiosidad por la lectura en los estudiantes? Es necesario incorporar otros enfoques de lectura. En 2009, se realizó una campaña en Francia para promover la lectura. El escritor Daniel Pennac creó y promovió de manera ingeniosa los “derechos del lector”. Su objetivo era fomentar la libertad de leer, considerando que la lectura no debería ser una obligación, sino algo que se disfrute. Entre estos derechos se incluían: el derecho a saltar páginas y curiosear en el libro, el derecho a leer cualquier cosa y el derecho a leer en voz alta (Pennac, 2009). Esta iniciativa resalta la importancia de promover una relación más libre y personal con la lectura, permitiendo que los lectores se sientan motivados y disfruten del acto de leer. Quizás, adoptar este enfoque en el ámbito educativo podría contribuir a despertar el interés por la lectura en los estudiantes, facilitando así un aprendizaje más auténtico y significativo.

Antes de llevar a cabo actividades de competencias comunicativas, se deben reconocer las dificultades que tienen los alumnos para participar en una conversación cotidiana o planificada, su capacidad de ser comprendidos oralmente por los demás, su forma de leer, ¿pueden explicar lo que leen? Y sobretodo ¿se podrían planificar sesiones de lectura libre? Y ¿cómo estás aportarán en dicha competencia? Antes de emprender actividades que fomenten las competencias comunicativas, es fundamental reconocer las dificultades que enfrentan los alumnos en su participación en conversaciones, su comprensión oral, su habilidad para explicar lo que leen y, especialmente, la posibilidad de planificar sesiones de lectura libre. ¿Cómo contribuirán estas sesiones a mejorar dichas competencias? Es esencial reflexionar sobre estas preguntas para diseñar estrategias efectivas que impulsen el desarrollo comunicativo de los estudiantes.

Propuesta: “Viaje de exploradores de palabras”.

Se selecciona el material. Cada niño deberá elegir un libro, noticia, canción, poema u otro texto que les haya llamado la atención y que crean que podría interesar a los demás. Seguidamente se realiza la presentación semanal, cada niño tendrá la oportunidad de presentar brevemente su material seleccionado, compartiendo qué les atrajo de él y por qué creen que puede ser interesante para los demás. Se observa la participación activa. Después de la presentación, se fomentará la participación activa de todos los niños, quienes podrán hacer preguntas, comentar sobre el material presentado y expresar sus opiniones al respecto. Finalmente, se organiza la semana de lectura.

A partir de las presentaciones, se organizará la semana de la lectura específica, donde se dedicarán días para leer en voz alta los materiales seleccionados, compartir canciones y poesías, y explorar juntos el mundo a través de la lectura. Es importante señalar que llevar a cabo actividades poco habituales no garantizará el desarrollo de la competencia comunicativa.





Sin embargo, al practicarla y completar un conjunto de actividades, se puede lograr un efecto positivo en su desarrollo.

3. CONCLUSIONES

Las competencias sociales, emocionales y comunicativas juegan un papel crucial en el desarrollo infantil y en la construcción de habilidades cognitivas y sociales. Entender cómo se desarrollan estas competencias en los niños es fundamental para los educadores, ya que les permite adaptar estrategias pedagógicas que promuevan un crecimiento integral. Al integrar el estudio del neurodesarrollo en la educación de estas competencias, los educadores pueden comprender mejor cómo se forman estas habilidades en el cerebro de los niños y adaptar sus métodos de enseñanza para promover un desarrollo óptimo.

Además, esta comprensión puede ayudar a identificar posibles dificultades en el desarrollo y proporcionar intervenciones tempranas para abordarlas de manera efectiva. El desarrollo de competencias en los niños va más allá de adquirir conocimientos académicos; implica también desarrollar habilidades emocionales, sociales y comunicativas que les permitan desenvolverse de manera efectiva en la sociedad. Esta a cargo de los educadores y cuidadores cercanos, proporcionar un ambiente de aprendizaje que fomente el desarrollo integral de los niños, atendiendo a sus necesidades emocionales, cognitivas y sociales.

La educación emocional y social no solo beneficia el desarrollo individual de los niños, sino que también contribuye a la creación de una sociedad más empática y compasiva. Al enseñar a los niños a comprender y gestionar sus emociones, estamos sentando las bases para un futuro en el que la empatía y la cooperación sean valores fundamentales.

La importancia de las interacciones sociales de calidad en el desarrollo infantil no puede ser subestimada. Las interacciones positivas con adultos y pares no solo estimulan el desarrollo cognitivo, sino que también contribuyen al desarrollo emocional y social de los niños, proporcionándoles herramientas para relacionarse de manera saludable con los demás a lo largo de sus vidas. La educación emocional y social es un proceso continuo que debe comenzar en la primera infancia y continuar a lo largo de la vida. Al integrar estas habilidades en el currículo escolar de manera sistemática y consciente, podemos garantizar que todos los niños tengan la oportunidad de desarrollar todo su potencial como seres humanos.

Las habilidades comunicativas son fundamentales en el proceso educativo, ya que van más allá de la simple transmisión de información. A través de la comunicación, los estudiantes desarrollan su capacidad para expresar ideas, comprender diferentes puntos de vista y establecer conexiones significativas con los demás. Además, son esenciales para el aprendizaje colaborativo y el intercambio de ideas. Cuando los estudiantes son capaces de comunicarse de manera efectiva, pueden trabajar en equipo de manera más eficiente, resolver problemas de manera creativa y expresar sus opiniones de forma clara y persuasiva.





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cassany, D. (2021) *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- Chambers, A. (2007) *Dime*. Fondo de Cultura Económica.
- Dávila, M., Borrachero, A., Cañada, F., Martínez, G., Sánchez, J. (2015). Evolución de las emociones que experimentan los estudiantes del grado de maestro en educación primaria, en didáctica de la materia y la energía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(3), 550-564. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92041414011>
- Dominguez, P. (2008) Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. *MarcoELE Revista de Didáctica Español* (6). <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152377042.pdf>
- Goleman, D. (1998) *Working with emotional intelligence*. Editorial Kairós.
- Guevara López, H. (2009). Las competencias laborales en el diseño curricular de educación superior. *Studium Veritatis*, 7(12-13), 121–130. <https://doi.org/10.35626/sv.12-13.2009.160>
- Harvard Business School (2016) *Difficult Conversations. 20 Minute Manager Series*. Editorial Reverté, S. A. https://revertemanagement.com/wp-content/uploads/2021/11/MUESTRA_Como-mantener-una-conversacion-dificil.pdf
- Hederich Martínez, C. (2010). Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia. *Revista Colombiana de Educación*, (58) 96-116. <https://doi.org/10.17227/01203916.631>
- López-López, M. del C., León Guerrero, M. J., & Pérez García, M. P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529–545. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>
- Martínez, P. & González, N. (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educ. Pesqui.*, 45, 1-23. <https://www.scielo.br/j/ep/a/3nvyrGqLgqFfdrcombrGPSbG/?format=pdf&lang=es>
- Martínez-Huamán, E., Quispe Morales, R. A., Gutiérrez Mendoza, J., & García Rivas Plata, C. E. (2022). Gramalote: Gobernanza climática y planificación del desarrollo en contexto. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27 (Especial 7), 266-280. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.18>
- Mejía, C., Urrea, A. (2015). La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar. *Sophia*, 11(2), 223-236. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740778008>
- Navarro, R. Orozcom M. Orozco, B. Correa, M. (2009) *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Ministerio de Educación Nacional República de Colombia.





- Papalia, D., Feldman, R., Martorell, G. (2012) *Desarrollo humano Duodécima Edición*. Mc Graw Hill Education.
- Pennac, D. (2009) *Los derechos imprescindibles del lector*. <https://camargoeducacion.es/wp-content/uploads/Los-Derechos-del-Lector-Daniel-Pennac-Quentin-Blake.pdf>
- Ramírez, J. (2020). An Approach by Competencies and Its Current Relevance: Considerations From Occupational Guidance in Educational Context [Un Enfoque Por Competencias y Su Relevancia Actual: Consideraciones desde la Orientación Laboral en el Contexto Educativo]. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.23>
- Riera Bravo, J. S., Castillo Miranda, M. E., Campoverde Naula, M. de la N., & Uyaguari Brito, S. M. (2023). La evaluación de los aprendizajes desde el enfoque por competencias. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(3), 9783-9803. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.7000
- Ríos, D. & Herrera, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educ. Pesqui.*, 43(4), 1073-1086. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201706164230>
- Romero, M., Benavides, A., Fernández M., Pichardo, C. (2017) Intervención en funciones ejecutivas en educación infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 3 (1) 253-261. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853365026.pdf>
- Roselli, M. Ardilla, F. (2016) History of child neuropsychology. *Edupsykhé. Revista de Psicología y Educación*. 15 (1) 5-13. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6349991.pdf>
- Silva, W.H. & Mazuera, J. A. (2019). ¿Enfoque de competencias o enfoque de capacidades en la escuela? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e17), 1-10. <https://doi.org/10.24320/REDIE.2019.21.E17.1981>
- Stelzer, F., Cervigni, M. A., & Martino, P. (2011). Desarrollo de las funciones ejecutivas en niños preescolares: una revisión de algunos de sus factores moduladores. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 17(1), 93-100. <https://www.redalyc.org/pdf/686/68619288011.pdf>
- Trottini, A. M., & Ferrandi, M. A. (2018). EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS UNIVERSITARIAS. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 2(12). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i12.316>
- Villa, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>

