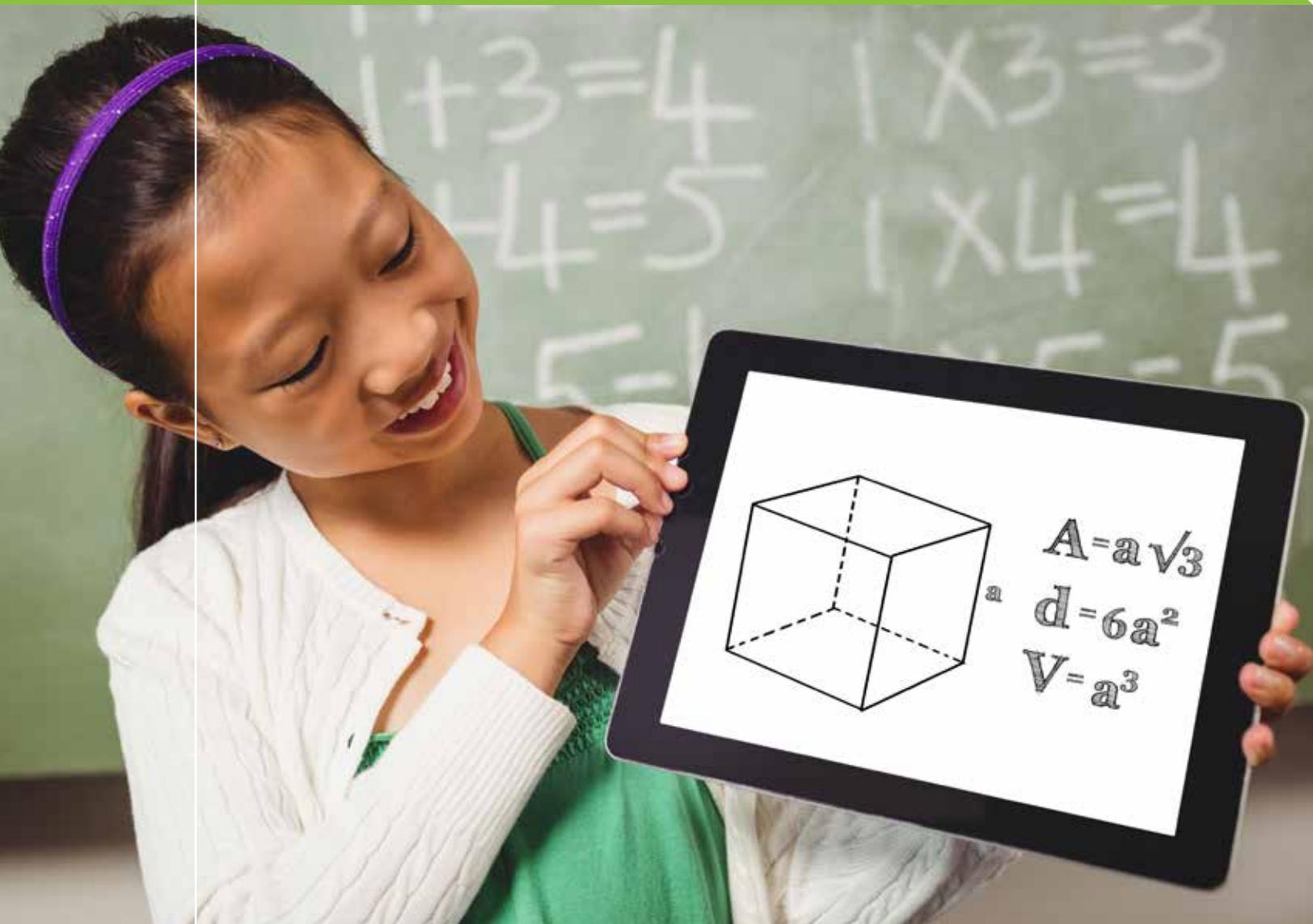


REVISTA ELECTRÓNICA  
**DESAFÍOS**  
**EDUCATIVOS**  
ReDeCi



**DESARROLLO DE COMPETENCIAS STEAM  
A TRAVÉS DEL USO DE RECURSOS  
EDUCATIVOS ABIERTOS APLICADOS EN  
LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICAS**



## Información Legal

Desafíos Educativos REDECI, Año 8, Núm. 16, abril de 2025, es una publicación semestral, editada por el Centro de Investigación e Innovación Educativa de Sistema Educativo Valladolid (CIINSEV), calle 21 de marzo. Esq. Carnaval. No. 503. Colonia Centro. CP. 82000. Mazatlán, Sinaloa, México. Teléfono: 669-981-2106 extensión 196, Web: <http://revista.ciinsev.com> CE: [desafioseducativos@ciinsev.mx](mailto:desafioseducativos@ciinsev.mx). Editor responsable, Bernardo Trimiño Quiala. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04 – 2017 – 042813141500 – 203, ISSN: 2594-0759, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la actualización del último número. Bernardo Trimiño Quiala. Centro de Investigación e Innovación Educativa de Sistema Educativo Valladolid (CIINSEV), calle 21 de marzo. Esq. Carnaval. No. 503. Colonia Centro. CP. 82000. Mazatlán, Sinaloa, México. Teléfono: 669-981-2106 extensión 196. Última actualización: 14 de abril de 2025. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

REVISTA ELECTRÓNICA

**DESAFÍOS**

**EDUCATIVOS**

ReDeCi

# EDITORIAL

La educación escolar enfrenta constantes desafíos en un mundo en permanente cambio. En este número 16 de la revista Desafíos Educativos se presentan resultados de investigaciones sobre diversas estrategias, innovaciones y enfoques metodológicos orientados a fortalecer la práctica educativa desde una perspectiva inclusiva, tecnológica y lúdica. Cada artículo ofrece un análisis profundo de problemáticas actuales y plantea soluciones fundamentadas en la investigación y la experiencia docente.

Comenzamos esta edición con el artículo "Desarrollo de competencias STEAM a través del uso de recursos educativos abiertos aplicados en la asignatura de matemáticas", donde se explora el potencial de los REA en la enseñanza de las ciencias, promoviendo un aprendizaje interactivo y significativo.

Seguidamente, desde una perspectiva del desarrollo infantil, se presenta "Las habilidades de motricidad fina y su tratamiento desde la integración de contenidos en la infancia preescolar". Artículo que resalta la importancia de estimular las habilidades motoras finas para un adecuado desarrollo cognitivo y motor en los primeros años de vida.

La incorporación de la tecnología en la educación es otro eje central de esta edición. En "Diseño de software para educación vial en educación básica. Evidencia de la necesidad de educación vial temprana", se presenta una propuesta innovadora para la formación de ciudadanos más responsables y conscientes en el uso de las vías públicas.

Por su parte, "Estrategias psicopedagógicas para fomentar la inclusión en la educación infantil: enfoques innovadores y prácticas efectivas" subraya la importancia de garantizar una educación equitativa para todos, independientemente de sus condiciones o capacidades.

Los desafíos derivados de la pandemia también son objeto de análisis en "El uso de las plataformas educativas y su relación con la satisfacción académica del estudiante en la nueva normalidad". Este artículo examina cómo la tecnología ha transformado la dinámica educativa y plantea estrategias para optimizar estas herramientas y mejorar la experiencia estudiantil.

En la misma línea, "Fomento de habilidades metacognitivas en la resolución de problemas matemáticos: análisis de las prácticas docentes y desafíos" explora el papel de la metacognición en el aprendizaje de las matemáticas, ofreciendo estrategias para fortalecer la reflexión y autonomía del estudiante.

---



Continuando con el enfoque en la primera infancia, el artículo "Indicaciones metodológicas para el enfoque lúdico en el proceso educativo en la primera infancia" destaca la importancia del juego como herramienta esencial para el aprendizaje y el desarrollo integral en los primeros años de vida.

Complementando las reflexiones sobre la educación infantil que se presentan en diferentes artículos del presente número, se realiza un acercamiento a: "Las directoras de educación preescolar: un liderazgo invisible. Estado del arte", donde se valora el papel fundamental, aunque a menudo poco reconocido, de las directoras en la gestión y orientación de la educación preescolar.

Además, el artículo, "Actividades Docentes para la Educación en Valores en la Carrera Español y Literatura, a través de la Poesía afrocubana de Nicolás Guillén" destaca cómo las artes y en particular la poesía afrocubana de Nicolás Guillén, pueden ser herramientas pedagógicas clave para formar estudiantes acordes a los principios actuales, con comportamientos éticos, morales y sociales.

Estimados lectores, este número nos invita a reflexionar sobre cómo mejorar la educación a través de enfoques innovadores, inclusivos y tecnológicamente actualizados. Confiamos en que cada lector encontrará en estos artículos elementos valiosos para su práctica docente e investigativa, contribuyendo así al desarrollo de una educación más equitativa, eficiente y adaptada a los retos del siglo XXI.

Finalmente, les invitamos a leer, reflexionar y aplicar las ideas aquí presentadas, para que juntos sigamos transformando la educación en favor de un futuro más inclusivo y equitativo. Además, queda abierta nuestra invitación a visitar la página web de esta revista, donde podrán acceder a todos los números publicados hasta el momento:

**<https://revista.ciinsev.com/>**

**Revista Electrónica Desafíos Educativos**  
**Equipo Editorial.**

---

# CONSEJO EDITORIAL

## DIRECTOR GENERAL

Lic. Lenin Alberto Figueroa Gamboa

## DIRECCIÓN DE CIINSEV

Dr. Bernardo Trimiño Quiala

## DIRECCIÓN EDITORIAL

Dr. Bernardo Trimiño Quiala

## DIRECCIÓN GENERAL DE SISTEMAS

Ing. Guillermo Giovanni Pérez González

## DIRECCIÓN DE REGISTROS LEGALES

Lic. Olga María Enciso Pérez

## COORDINACIÓN, CORRECCIÓN Y PREPARACIÓN EDITORIAL

M. E. Yudelsi Zayas Quesada

## COORDINACIÓN, CORRECCIÓN Y VINCULACIÓN EDITORIAL

Lic. Fabiola Gárate Guzmán

## PROGRAMACIÓN EDITORIAL

M. C. Eugenio Rodríguez Palomarez

Ing. Mario Gilberto Murillo Tinoco

## DISEÑO EDITORIAL

Lic. Crucita Armenta López

Ing. Leonardo Pineda Albarran

# COMITÉ CIENTÍFICO

**Dra. María Isabel Ramírez Ochoa**  
México. Docente de la ENEF

**Dr. Marcelino González Maitland**  
Cuba. Centro Regional de Formación Docente  
e Investigación Educativa del Estado de Sonora

**Dr. Gilberto Ramírez Smith**  
Cuba. Universidad de Guantánamo

**M. Sc. Rogelio Voltaire Basil**  
Cuba. Universidad de Guantánamo

**Dr. José Silvano Hernández Mosqueda**  
México. Centenaria y Benemérita Escuela Normal  
del Estado de Querétaro

**Dr. Eber Enrique Orozco Guillén**  
Venezuela. Universidad Politécnica de Sinaloa

**Dra. Yulianela Lubén Matos**  
Cuba. Dirección Municipal de Educación Marianao, La Habana

**Dr. Edgar Estrada Eslava**  
México. Universidad Autónoma de Sinaloa

# CUERPO ARBITRAL

**Dra. C Ariolki Fumero Pérez**

Cuba. Universidad de Oriente.

**Dra. Irma Villalpando Hernández**

México. Universidad Nacional Autónoma de México.

**Dr. Luis Alberto Osuna Pérez Parra**

México. Universidad Tecmilenio. Campus Culiacán.

**Dr. Ricardo Salcedo Gómez**

México. Secretaría de Educación Jalisco.

**Dr. Josué González García**

México. Tecnológico de Monterrey, Querétaro.

**Dra. Adia Gell Labañino**

Cuba. Universidad de Oriente.

**Dr. Edgar Oviel Gutiérrez Murillo**

México. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua,  
Unidad Cuauhtémoc.

**Dr. Erik Márquez de León**

México. Universidad Autónoma de Tamaulipas.

**Ing. Ivonne Pineda Mora**

México. Sistema Educativo Valladolid.



# CONTENIDO

11

**Desarrollo de competencias STEAM a través del uso de recursos educativos abiertos aplicados en la asignatura de Matemáticas**

MDM. Noemí Gabriela Lara Sáenz

29

**Las habilidades de motricidad fina y su tratamiento desde la integración de contenidos en la infancia preescolar**

Lic. Yainelis Salazar Rodríguez  
Dra.C. Niovis Lucía Espinal López  
Lic. Tony Dariel Moran Ferrer

45

**Diseño de software para Educación Vial en Educación Básica. Evidencia de la necesidad de educación vial temprana**

MEC. Jorge Emilio Martínez Lam  
Dra. Carmen Elizabeth Camacho Ortiz  
Dr. Mario Alberto Morales Acosta  
Dra. Lina Morales Acosta

61

**Estrategias Psicopedagógicas para Fomentar la Inclusión en la Educación Infantil: Enfoques Innovadores y Prácticas Efectivas**

Lic. Elianne Wilson Megret  
Dr. C. Circe Sánchez Rodríguez  
Lic. Amanda Perdomo Gonzalez

77

**El uso de las plataformas educativas y su relación con la satisfacción académica del estudiante en la nueva normalidad**

Dr. Julio César Macías Villarreal  
Dr. Hugo Isaias Molina-Montalvo  
Dr. Juan Daniel Almanza Zurita

93

**Fomento de habilidades metacognitivas en la resolución de problemas matemáticos: análisis de las prácticas docentes y desafíos**

Lic. Miriam Silva Moreno



# CONTENIDO

109

**Indicaciones metodológicas para el enfoque lúdico en el proceso educativo en la primera infancia**

Lic. Aynad Margelis Calzado Torres

Dra. C. Rosa María Heredia Heredia. PT

123

**Las directoras de educación preescolar: un liderazgo invisible. Estado del arte**

Dra. Blanca Cuautle Díaz

137

**Actividades docentes para la educación en valores en la carrera español y literatura, a través de la poesía afrocubana de Nicolás Guillén**

MS.c. Erin Iyamisel López Orppé

RECIBIDO: 21 DE NOVIEMBRE, 2024 REVISADO: ENERO, 2025 ACEPTADO: 10 DE FEBRERO, 2025

# DESARROLLO DE COMPETENCIAS STEAM A TRAVÉS DEL USO DE RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS APLICADOS EN LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICAS

*DEVELOPMENT OF STEAM COMPETENCIES THROUGH  
THE USE OF OPEN EDUCATIONAL RESOURCES APPLIED  
IN THE SUBJECT OF MATHEMATICS*

**MDM. Noemí Gabriela Lara Sáenz**

Maestra en Didáctica de las Matemáticas  
noemi.lara@uaq.mx

**ORCID:** 0000-0003-0559-8016

## RESUMEN

En este artículo se exponen los hallazgos de una investigación de corte cualitativo que tiene como objetivo identificar habilidades y competencias STEAM cuando un grupo de estudiantes hace uso de un Recurso Educativo Abierto articulado con modelación matemática. La muestra del estudio estuvo compuesta por 30 mujeres, de entre 16 y 17 años de edad, estudiantes de un bachillerato público, en la zona urbana del Estado de Querétaro, México. Se recabaron las experiencias de sus procesos de aprendizaje a través de instrumentos de autoevaluación como rúbricas y listas de cotejo vinculados a las actividades propuestas en el recurso educativo. La información obtenida se transcribió y categorizó para su análisis, los resultados mostraron un total de once dimensiones que hacen referencia a las habilidades y competencias STEAM que se desarrollan como estrategia para solventar diferentes problemáticas contenidas en el recurso digital. Estos resultados abren la posibilidad de diseñar Recursos Educativos Abiertos para potencializar habilidades e intereses por áreas afines al enfoque STEAM.

**Palabras claves:** Competencias; Estudiantes; Práctica pedagógica; Voz del alumnado

## ABSTRACT

*This article presents the findings of a qualitative research that aims to identify STEAM skills and competencies when a group of students uses an Open Educational Resource articulated with mathematical modeling. The study sample was made up of 30 women, between 16 and 17 years old, students of a public high school, in the urban area of the State of Querétaro, Mexico. The experiences of their learning processes were collected through self-assessment instruments such as rubrics and checklists linked to the activities proposed in the educational resource. The information obtained was transcribed and categorized for analysis, the results showed a total of eleven dimensions that refer to the STEAM skills and competencies that are developed as a strategy to solve different problems contained in the digital resource. These results open the possibility of designing Open Educational Resources to enhance skills and interests in areas related to the STEAM approach.*

**Key Words:** Competencies; Pedagogical practice; Students; Student voice

## INTRODUCCIÓN

La agenda 2030 para el desarrollo sostenible busca avanzar hacia una sociedad más justa al proponer la incorporación de más jóvenes, particularmente mujeres, a campos profesionales relacionados con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas considerando el enfoque STEAM como el vehículo para alcanzar dichos objetivos (Silva-Hormazábal & Alsina, 2023). De acuerdo con López Quintero et al. (2024), la incorporación de la educación STEAM en los niveles básicos de educación garantizan la elección y el desarrollo profesional del estudiantado, esto significa que el enfoque apoya el desarrollo de habilidades tecnológicas y sociales que son cada vez más importantes en el mundo globalizado.

Por otro lado, las matemáticas configuran una de las disciplinas que forman parte del currículo oficial de la educación básica, ya que contribuyen con la formación personal y profesional del estudiantado (Lamana-Selva & De-

La-Peña, 2018), en tanto ofrezcan herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, así como de la resolución de problemas que integren el análisis, la identificación y el planteamiento de soluciones integradas a elementos de disciplinas y campos profesionales diversos para la comprensión y representación de fenómenos complejos (Ajisuksmo & Saputri, 2017). Además, es una herramienta crucial para el enfoque STEAM pues de acuerdo con Yakman (2012), hay una relación intrínseca entre estas áreas del conocimiento pues la ciencia y tecnología son interpretadas a través de la ingeniería y las artes, basándose principalmente en elementos matemáticos.

Con esta consideración, el uso de las matemáticas representa una importante herramienta dentro del enfoque, sin embargo, los resultados de investigación de diferentes organismos nacionales e internacionales (IMCO, 2022; UNESCO, 2017) apuntan a que éstas representan para la población femenina un desafío en los niveles básicos de



educación. No obstante, este desafío puede reducirse aumentando la participación de las jóvenes estudiantes en actividades que estén alineadas con el enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas) a través de la propuesta de actividades que otorguen la importancia del uso de las matemáticas en experiencias escolares donde sea posible desarrollar o potencializar competencias, habilidades e intereses que son fundamentales para estas áreas del conocimiento y que son necesarias en el contexto de los cambios generados por la globalización.

En este sentido, Farias-Escalera y Escalón Portilla (2022), señalan que es importante brindar más estímulo al estudiantado desde edades tempranas para aumentar la atracción e inclinación hacia estas áreas del conocimiento, especialmente entre las niñas y mujeres jóvenes. Lo anterior, se vincula con la propuesta de C. Chen et al. (2024), quienes mencionan que los docentes y sus métodos de enseñanza son parte importante de la experiencia reflejada en los contenidos de enseñanza y las actividades de aprendizaje, pues están íntimamente relacionados con la motivación del estudiantado especialmente si las prácticas de enseñanza promueven un aprendizaje positivo y atractivo que facilite la interacción de las y los estudiantes con el desarrollo de proyectos que fomenten la creatividad y la confianza en la ciencia, mientras se construyen saberes a través del aprendizaje activo. De este modo si el docente ofrece propuestas didácticas en las que se visualicen las conexiones que existen entre las áreas STEAM, se promoverá que el estudiantado adquiera gusto por estas áreas, las cuales son fundamentales para el desarrollo social (Rodrigues-Silva et al., 2023).

Por tanto, el objetivo de esta investigación es identificar aquellas competencias y habilidades STEAM que mujeres estudiantes desarrollan cuando trabajan actividades contenidas en un Recurso Educativo Abierto que integra la modelación matemática como enfoque pedagógico en el contexto de la asignatura de Cálculo Diferencial e Integral en bachillerato.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### COMPETENCIAS Y HABILIDADES EN EL ENFOQUE STEAM

Respecto al tema de competencias articuladas al enfoque STEAM, de acuerdo con el Diario Oficial de La Unión Europea (2018), la competencia transversal se define como una combinación dinámica de conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiantado necesita para ser exitoso a lo largo de la vida y que requiere desarrollar desde una edad temprana. Para el caso de México, las competencias transversales o genéricas se definen como aquellas que movilizan conocimientos, habilidades y actitudes y que son puestas en práctica en la dimensión personal y profesional, además, se entiende que al ser transversal cubre todos los perfiles del estudiantado (Vargas Leyva, 2008) envolviendo en gran medida a la mayoría de los cursos que integran el currículo en un programa educativo (Valenzuela González et al., 2016).

Sánchez Ludeña (2019), realiza una clasificación de las competencias relacionadas al enfoque STEAM y señala las dimensiones de cada una de ellas de acuerdo con las competencias transversales definidas por la Unión Europea y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOM-CE) y describe la competencia STEAM y las dimensiones que la componen, como se observa en la tabla 1.

Las dimensiones que definen a las competencias del enfoque STEAM (ver tabla 1) resultan cruciales para este estudio, pues fueron una referencia para el diseño y desarrollo de la propuesta del Recurso Educativo Abierto (REA) articulado con modelación matemáticas. El diseño específico de este recurso digital tuvo como interés principal movilizar en las estudiantes al desarrollo de las dimensiones que conforman el enfoque STEAM, ya que, como se ha señalado anteriormente estas dimensiones resultan cruciales para la integración de las estudiantes en campos del conocimiento relacionadas con STEAM considerado como

**Tabla 1**

Dimensiones para las competencias STEAM

Competencias STEAM	Dimensiones
Autonomía y emprendimiento	Aprender a aprender
	Autonomía y desarrollo personal
	Emprendimiento
Colaboración y comunicación	Expresión y comunicación
	Trabajo colaborativo
Conocimiento y uso de la tecnología	Cultura tecnológica
	Uso de productos tecnológicos
Creatividad e innovación	Resolver de forma original o imaginativa
	Diseño
Diseño y fabricación de productos	Fabricación
	Planificación y gestión
	Pensamiento lógico
Pensamiento crítico	Pensamiento sistémico
	Obtención y tratamiento de la información
Resolución de problemas	Pensamiento computacional
	Proceso de resolución de problemas

Fuente: Tomado de Sánchez Ludeña (2019)

el medio que permite proporcionar contextos genuinos que articulan diferentes áreas del conocimiento (Moore et al., 2014; Yakman & Lee, 2012) particularmente matemáticas.

## METODOLOGÍA

Este trabajo de investigación surge del diseño y aplicación de un REA articulado con modelación matemática. Este REA se aplicó en la asignatura de Cálculo Diferencial e Integral, el REA se conformó por tres módulos de trabajo. Los objetivos de aprendizaje de cada módulo, así como las actividades propuestas, estuvieron enmarcados en tres temáticas diferentes que colocaron a las estudiantes participantes en escenarios relacionados con la ingeniería, la importancia de los datos y la salud.

Cabe aclarar que el diseño del REA surgió de un diagnóstico de intervención en el que se reconocieron las voces de las estudiantes como elemento fundamental para su diseño y contenido, además, la construcción del recurso educativo estuvo acompañada por un equipo de trabajo conformado por una diseñadora instruccional, un equipo multimedia y un equipo de programación que trabajó para la creación y montaje del recurso en la plataforma Moodle del Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE).

El REA propuesto, se aplicó en los meses de noviembre a diciembre del año 2023. Se contó con la participación de 30 mujeres, estudiantes con edades entre 16 y 17 años, de quinto semestre de un bachillerato público, mexicano, de tipo propedéutico. Esta investigación se llevó a cabo utilizando un enfoque cualitativo centrado en el análisis

de las narrativas del estudiantado a través de la reflexión y contraste de las respuestas contenidas en los instrumentos de autoevaluación incluidos en el REA y definidos por rúbricas y listas de cotejo que evaluaron cada actividad propuesta.

## TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Los datos cualitativos que resultaron de la aplicación de los instrumentos de autoevaluación permitieron un acercamiento al objetivo de investigación y revelaron tintes que permitieron llevar a cabo la interpretación de la información (Hernández Sampieri et al, 2014). Cada una de las observaciones y comentarios que las estudiantes realizaron en los instrumentos de autoevaluación (rúbricas y listas de cotejo) se revisaron para identificar categorías a partir de encuentros y desencuentros en la información, como parte del proceso de análisis de datos, se transcribieron los fragmentos alusivos a cada categoría y, posteriormente se reintegraron los textos para dar un sentido global a los datos (Echeverría, 2005).

Los datos fueron organizados en una hoja de Excel, donde se ubicaron las ideas centrales de los comentarios que las estudiantes escribieron sobre su autovaloración

de acuerdo con los instrumentos de evaluación propuestos en el REA. Cada oración de estas ideas se descompuso en pequeñas frases (Gee, 2011), las cuales fueron clasificadas en descriptores que en un inicio tuvieron como referencia los indicadores propuestos en los instrumentos de evaluación y las competencias del enfoque STEAM (Sánchez Ludeña, 2019) que fueron tomadas como referencia para esta investigación.

Sin embargo, conforme se avanzó en el análisis de las frases de las estudiantes, surgieron descriptores emergentes que inicialmente no se tenían considerados pues no encajaban en los indicadores ni en las competencias. Bajo esta condición, se optó por dar una segunda mirada a los datos, de modo que a partir de la reflexión y el análisis de estos surgieron descriptores que enriquecieron aún más los resultados de esta investigación.

Ejemplo del análisis metodológico que se llevó a cabo puede verse en la figura 1, en ella, las dos columnas finales corresponden a los dos análisis que se realizaron y que permitieron llegar a elementos comunes que dan sustento a los resultados del trabajo de investigación.

Inicialmente los descriptores encontrados para cada módulo ascendieron a más de 30 por módulo. Ante esta

### Figura 1

Análisis de autovaloraciones después de aplicar el REA

GRUPO	CÓDIGO	TEXTO (NARRATIVA)	INDICADOR DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	NUEVA MIRADA
M1-A1.2	E1	<b>Durante esta actividad recordé sobre algunos temas vistos en la clase los cuales fueron de gran ayuda para resolver la actividad.</b>	<b>Frase completa</b>	<b>Frase completa</b>
		recordé sobre algunos temas vistos en la clase	Uso de saberes previos	Conexión con conocimientos previos
		fueron de gran ayuda para resolver la actividad.	Resolución de problemas	Conocimientos
M1-A1.2	E4	<b>Debo investigar más sobre la interpretación de gráficas y el cómo se me podría facilitar el interpretarlas por</b>	<b>Frase completa</b>	<b>Frase completa</b>

		Debo investigar más sobre la interpretación de gráficas.	Área de oportunidad en	Investigación
		cómo se me podría facilitar el interpretarlas por mi cuenta.	Desarrollar una habilidad	Estrategias de aprendizaje
<b>M1-A1.2</b>	<b>E6</b>	<b>Fue una práctica un tanto confusa no mucho, pero sí me tardé un poco en analizar cada pregunta y relacionarla con la gráfica, pero creo que logré comprender ciertos criterios al igual que ponerlos en práctica.</b>	<b>Frase completa</b>	<b>Frase completa</b>
		me tardé un poco en analizar cada pregunta y relacionarla con la gráfica.	Área de oportunidad en	Autoreflexión y autocrítica
		creo que logré comprender ciertos criterios	Comunicación de resultados	Aprendizaje
		ponerlos en práctica.	Aplicación práctica	Aplicación práctica
<b>M1-A1.2</b>	<b>E9</b>	<b>Reconozco que faltó complementar mis respuestas, explicarlas de una manera más clara con ayuda de recursos visuales</b>	<b>Frase completa</b>	<b>Frase completa</b>
		Reconozco que faltó complementar mis respuestas	Área de oportunidad en	Autorreflexión y autocrítica
		explicarlas de una manera fácil	Comunicación de resultados	Estrategias de comunicación
		con ayuda de recursos visuales.	Comunicación de resultados	Estrategias de comunicación
<b>M1-A1.2</b>	<b>E10</b>	<b>Realizando esta actividad pude observar que se me facilita comprender los datos contenidos en las gráficas, sin embargo me hace falta mejorar el plasmar mis ideas al momento de escribirlas, hay veces que no sé cómo acomodar los signos de puntuación para que se entienda lo que quiero decir, es lo que a veces me tardo más (formulando mis respuestas para que tengan coherencia). También hay veces que de tanto analizar una gráfica comienzo a dudar de los datos que ya observé. A pesar de lo anterior no tengo dificultades para hacer el análisis de gráficas y de los datos que se presentan en ellas.</b>	<b>Frase completa</b>	<b>Frase completa</b>
		Realizando esta actividad pude observar que se me facilita comprender los datos contenidos en las gráficas	Reconocimiento de habilidades	Matemática
		me hace falta mejorar el plasmar mis ideas al momento de escribirlas	Área de oportunidad	Habilidades de expresión escrita

	hay veces que no sé cómo acomodar los signos de puntuación para que se entienda lo que quiero decir	Redacción y ortografía	Redacción y ortografía
	Es lo que a veces me tardo más (formulando mis respuestas para que tengan coherencia)	Pensamiento crítico	Pensamiento crítico
	de tanto analizar una gráfica comienzo a dudar de los datos que ya observé	Pensamiento crítico	Confianza
	no tengo dificultades para hacer el análisis de gráficas y de los datos que se presentan en ellas.	Reconocimiento de habilidades	matemática
<b>M1-A1.2</b>	<b>A veces tengo dificultades en saber si mis respuestas explican lo suficientemente bien, pues tengo un poco de problemas con aplicar más conocimientos matemáticos.</b>	<b>Frase completa</b>	<b>Frase completa</b>

Fuente: Tomado de Sánchez Ludeña (2019)

situación se tomó la decisión de revisarlos, analizarlos y clasificarlos acorde a similitudes con el objeto de reducirlos para con ello acotar los resultados.

Esta clasificación implicó realizar un trabajo de vaciado de información, donde se colocaron los descriptores y la relación con los módulos y las frases de las estudiantes. El análisis de esta información permitió interpretar y construir dimensiones categoriales que dentro de la investigación se consolidaron como categorías de análisis. Las categorías de análisis que surgieron a la luz de los datos fueron *Habilidades con enfoque STEAM* y *Aprendizaje integral*.

Finalmente, este ejercicio permitió identificar cuando menos 11 elementos centrales en los datos de las estudiantes:

1. Aplicación práctica
2. Autonomía y habilidades de investigación;
3. Autorreflexión y autocrítica
4. Colaboración y aprendizaje en grupo
5. Competencia y habilidad matemática
6. Estrategias de comunicación de resultados
7. Pensamiento crítico;

8. Conexión con conocimientos previos
9. ¿En qué me ayudó el REA?
10. En zapatos de...
11. Progreso y adaptación.

Cada uno de ellos configuró una categoría analítica que posteriormente tomó forma como dimensión generada a partir de la aplicación del REA con las estudiantes y que se presentarán en detalle en la siguiente sección.

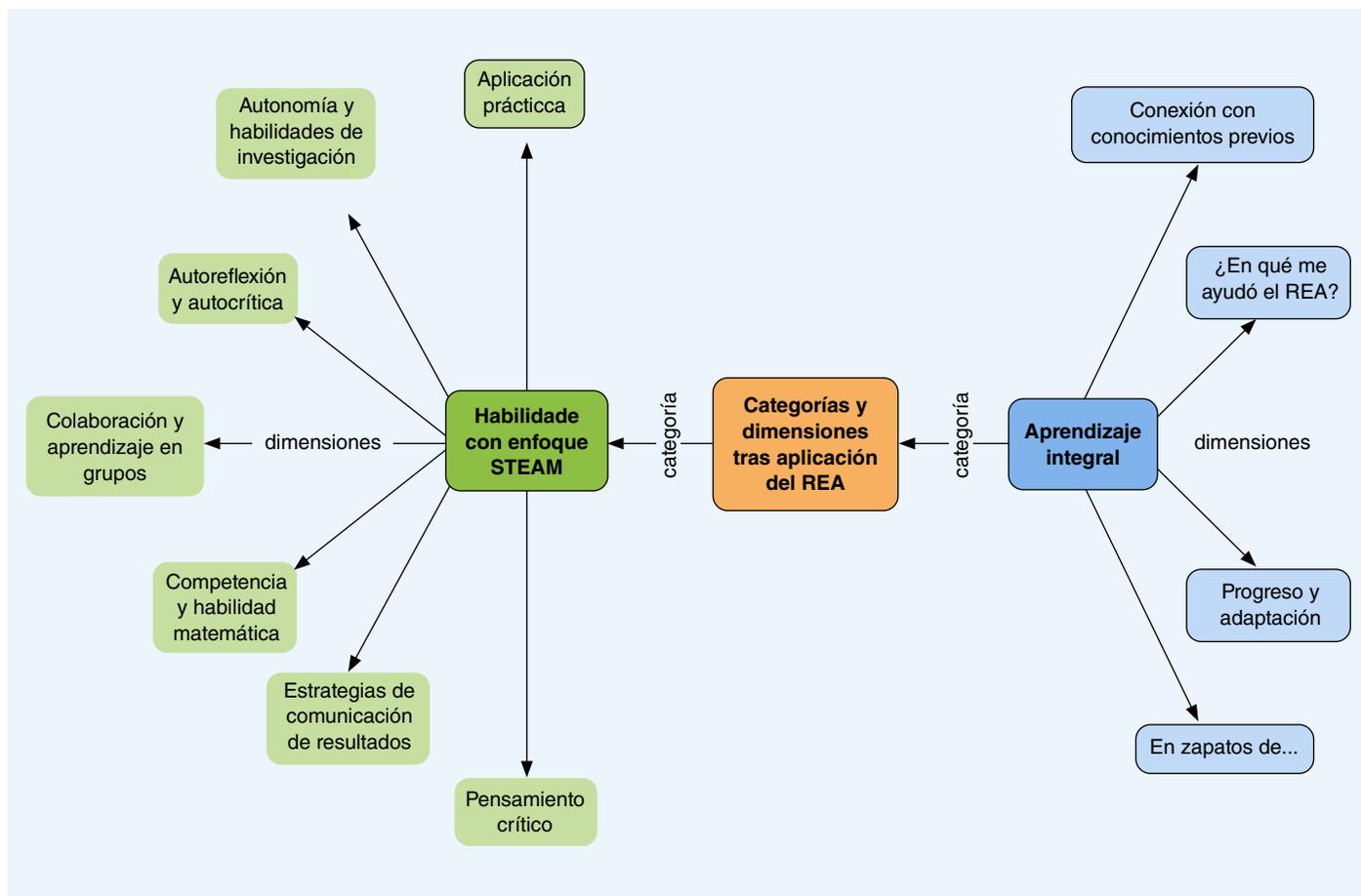
## RESULTADOS

El ejercicio metodológico arrojó 11 elementos comunes entre las estudiantes, que dieron lugar a las dimensiones que se describirán a continuación (ver figura 3) y que conforman los resultados obtenidos tras la aplicación del REA.

Como parte del análisis de resultados, en la sección de discusión, se lleva a cabo la descripción de cada una de las categorías y dimensiones obtenidas del análisis de los datos.

**Figura 3**

Análisis de autovaloraciones después de aplicar el REA



Fuente: Construcción personal.

## DISCUSIÓN

### HABILIDADES CON ENFOQUE STEAM

Esta categoría abarca diversos aspectos del aprendizaje y la aplicación del enfoque STEAM que las estudiantes demostraron después de utilizar el REA que se diseñó. Estos aspectos se identifican en las siguientes dimensiones.

#### Dimensión 1: Aplicación práctica

Se observó que las estudiantes valoraron la aplicación de las matemáticas en problemáticas referentes al diseño ingenieril, así como en el campo de la salud, ambos temas propuestos en las actividades del REA, pues a partir de su experiencia con su uso esto les ayudó a *descubrir la importancia de las matemáticas para este tipo de cosas (E2) o que nos ayudan a comprender los fenómenos que nos rodean (E20)*. En este sentido, la experiencia de trabajo con el REA diseñado las encaminó

a reflexionar sobre la importancia de las matemáticas y que éstas pueden resultar significativas, aunque su aplicación sea en el contexto académico (escuela).

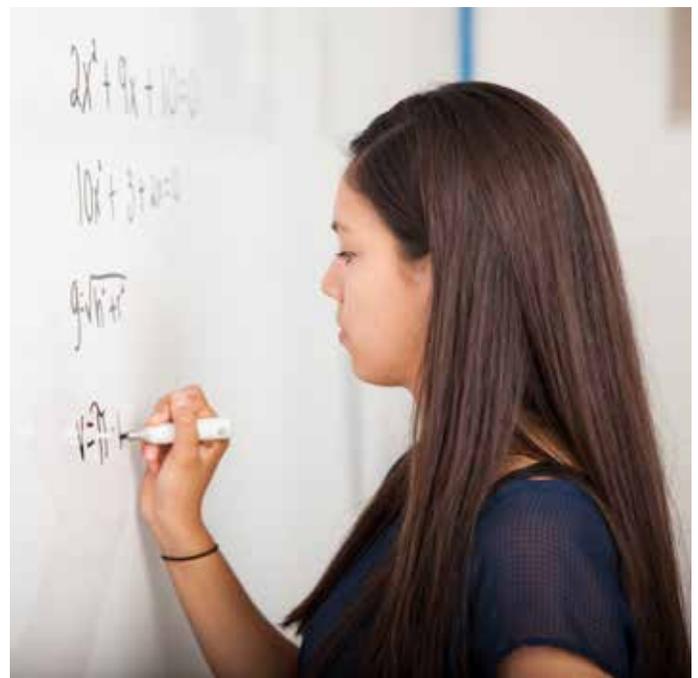
Además, es importante resaltar que dentro de las narrativas expuestas por las estudiantes ellas valoran el poder aplicar conocimientos teóricos en situaciones prácticas pues *hablamos de cómo se relaciona el modelo matemático con el tema de la salud (E3)* lo que se vincula con conocimientos previos, pues en repetidas ocasiones las estudiantes mencionaron que los conocimientos adquiridos tomaron valor cuando se cuestionaron el *cómo relacionarlo con cosas vistas en clases (E1)* y generaron con ello reflexiones encaminadas a la importancia de las matemáticas como lo señala una estudiante el decir que *me di cuenta de que tienen una relevancia mayor en aspectos de la vida cotidiana los cuales nunca había tomado en cuenta (E23)*. Este proceso de reflexión es fundamental en campos como la ingeniería y la tecnología dentro del enfoque STEAM pues las matemáticas y su aplicación a la vida no se basa en sumas y restas, si no también funciones, integraciones y más (E20). Lo anterior da cuenta de que el uso del REA vinculado con situaciones relevantes favoreció el que las estudiantes aplicaran sus conocimientos teóricos en contextos prácticos (competencia básica del enfoque STEAM) y con ello lograran consolidar y profundizar su comprensión matemática de modo que al dar solución a las problemáticas propuevwstas en el REA lograron tener una experiencia tangible y significativa dentro de su proceso de aprendizaje en temas relacionados con el Cálculo.

## Dimensión 2: Autonomía y habilidades de investigación

La autonomía y la investigación fue una constante en cada uno de los módulos que conformaron el REA. Dentro de las competencias STEAM, esta acción implica la capacidad de investigar de manera independiente, una habilidad crucial en la ciencia y la ingeniería para desarrollar soluciones innovadoras y resolver problemas complejos (Silva Monsalve, 2022).

Las estudiantes llevaron a cabo un proceso de investigación para diferentes actividades, por ejemplo, en uno de los módulos de trabajo, una de ellas señaló que tuvo que *investigar y comprender en qué casos se utilizaban las funciones exponenciales (E22)*. En este caso se percibieron dos situaciones, por un lado, fortalecer conocimientos previos acerca de este tipo de funciones y por otro, investigar la aplicación de estas en diferentes problemáticas. La importancia de este proceso es que se resalta la autonomía de la estudiante para resolver una carencia conceptual y poder enfrentarse a una problemática que implicó el dominio de un concepto previo, además de que le permitió explorar, descubrir y crear conocimiento por su cuenta.

De acuerdo con Chen et al. (2014), señalan que las experiencias de aprendizaje que promueven la autonomía y las habilidades de investigación en el contexto STEAM fomentan un pensamiento crítico más profundo y habilidades de resolución de problemas que son esenciales para el éxito académico y profesional. En este sentido, se resalta que el contenido del REA propuesto logró fortalecer y desarrollar esta competencia relacionada con el enfoque STEAM puesto que de manera re-



gular se identificaron frases como *tuvimos que investigar un poco más a fondo sobre el tema (E18)* lo que implica que las estudiantes lograron asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, lo que a su vez mejoró su motivación y compromiso con el proceso desarrollado (Ochoa Duque et al., 2018) en el REA como lo evidencia una estudiante cuando dice que *hice una investigación, la cual me encantó (E20)* lo que fortalece habilidades relacionadas con el enfoque STEAM.

Cabe aclarar que el contenido de los módulos que integraron el REA contempló escenarios que indujeron a las estudiantes a investigar, por tanto, a partir de este resultado se puede afirmar que integrar actividades que movilicen el proceso investigativo son fundamentales para ampliar conocimientos y preparar a las estudiantes para actividades que en un futuro impliquen aplicar esta habilidad en áreas STEAM.

### Dimensión 3: Autorreflexión y autocrítica

De acuerdo con Mercurí Silva (2023), el desarrollo de la autorreflexión y la autocrítica en contextos STEAM no solo mejora el rendimiento académico, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar problemas complejos y dinámicos en sus futuras carreras. Bajo esta condición el REA diseñado generó en las estudiantes un proceso de reflexión y autocrítica hacia el trabajo que desarrollaron. Por ejemplo, una de las estudiantes señala que *reconozco que faltó complementar mis respuestas (E9) o que podría llegar a mejorar, tanto plasmando mis ideas y que sean lo más claras posible para todo el que lo lea (E13)*. Estas respuestas son importantes puesto que reflejan que las estudiantes lograron evaluar objetivamente su trabajo al identificar áreas de mejora y fomentar un aprendizaje profundo y continuo.

Si bien en el diseño del REA no se hace explícita una actividad en la que las estudiantes desarrollen esta categoría de análisis, los instrumentos de autoevaluación integrados en el REA fueron fundamentales para regular estas habilidades en las estudiantes. Es por

ello por lo que, una de las ventajas o aportaciones del diseño de este REA es que se integraron instrumentos de autoevaluación que ayudaron a las estudiantes a identificar sus fortalezas y debilidades y, a través de estos instrumentos, lograron adaptar sus estrategias de aprendizaje y en consecuencia expresar comentarios en función de tener un buen desempeño en esta actividad (E15).

Por tanto, se infiere que para el diseño del REA en matemáticas orientados al desarrollo de competencias STEAM, es necesario incluir instrumentos de autoevaluación que orille a las estudiantes a desarrollar un proceso de autovaloración y al logro de los aprendizajes esperados y, por ende, al desarrollo de las habilidades encaminadas al enfoque STEAM.

### Dimensión 4: Colaboración y aprendizaje en grupo

Dentro de esta dimensión las estudiantes otorgan un valor especial al trabajo colaborativo pues señalan que *con la información proporcionada por mis compañeras en el foro pude entender más a fondo el tema (E7)* de modo que esta interacción permitió enriquecer el proceso de resolución de problemas. Estas competencias no solo mejoran el aprendizaje individual, sino que también potencia la innovación y la creatividad al reunir diversas perspectivas y habilidades como lo señala una de las estudiantes al mencionar que *puedes obtener un punto de vista fresco y diferente al tuyo que puede ayudarte a tener un mejor trabajo (E27)*.

Por tanto, el aprendizaje en equipo no solo mejoró el rendimiento académico de las estudiantes en áreas STEAM, sino que también fomentó la creatividad y la innovación al combinar diferentes perspectivas y conocimientos lo que coincide con resultados de otras investigaciones (Castro-Campos, 2022; González Fernández et al., 2021).

Por otro lado, la colaboración y el aprendizaje en grupo fomentan las habilidades blandas como la comunicación y la empatía que son cruciales en cualquier carrera profesional (Mendoza Vega et al., 2023) pues entre las estudiantes mencionan que *podíamos apoyarnos entre nosotras para aportar*

*más ideas (E21)*. Como lo señala Järvelä, S. y Niemivirta, M., 2001 citado en Kanobel y Arce (2019), el trabajo en equipo en contextos STEAM facilita la co-construcción del conocimiento, permitiendo a los estudiantes aprender de manera activa y participativa, lo que resulta en un aprendizaje más significativo y aplicado.

En el diseño del REA la colaboración y el aprendizaje en grupo fueron componentes fundamentales que se incorporaron al diseño de las actividades. De esta manera el REA que se propuso es valioso ya que a pesar de estar diseñado y construido es un espacio digital, este logró facilitar la interacción y el trabajo en equipo entre las estudiantes. Ejemplo de esto son los foros, los cuales se implementaron en las actividades propuestas dentro de los módulos de trabajo del recurso digital.

### **Dimensión 5: Competencia y habilidad matemática**

Esta dimensión es fundamental dentro del diseño del REA puesto que la esencia de este recurso es el aprendizaje de las matemáticas, particularmente en temas relacionados con la asignatura de Cálculo. De acuerdo con Loachamín Iza et al., (2023), las habilidades matemáticas son fundamentales para el éxito en disciplinas de ingeniería, ya que permiten a los estudiantes desarrollar y aplicar modelos matemáticos para la solución de problemas técnicos. En esta dimensión las estudiantes lograron aplicar su capacidad para resolver los problemas que se plantearon en el REA, así como también aplicaron su pensamiento lógico al mencionar por ejemplo que *realizando esta actividad pude observar que se me facilita comprender los datos contenidos en las gráficas (E10)* lo que representa una habilidad fundamental para el éxito en las disciplinas STEAM, ya que permite a los estudiantes y profesionales abordar problemas complejos con rigor y precisión desarrollando competencias como la *interpretación de resultados (E27)*. Estas habilidades no solo mejoran el desempeño académico, sino que también preparan a las estudiantes para enfrentar desafíos

profesionales en un mundo cada vez más interconectado y tecnológicamente avanzado (Angamarca Andrade et al., 2023).

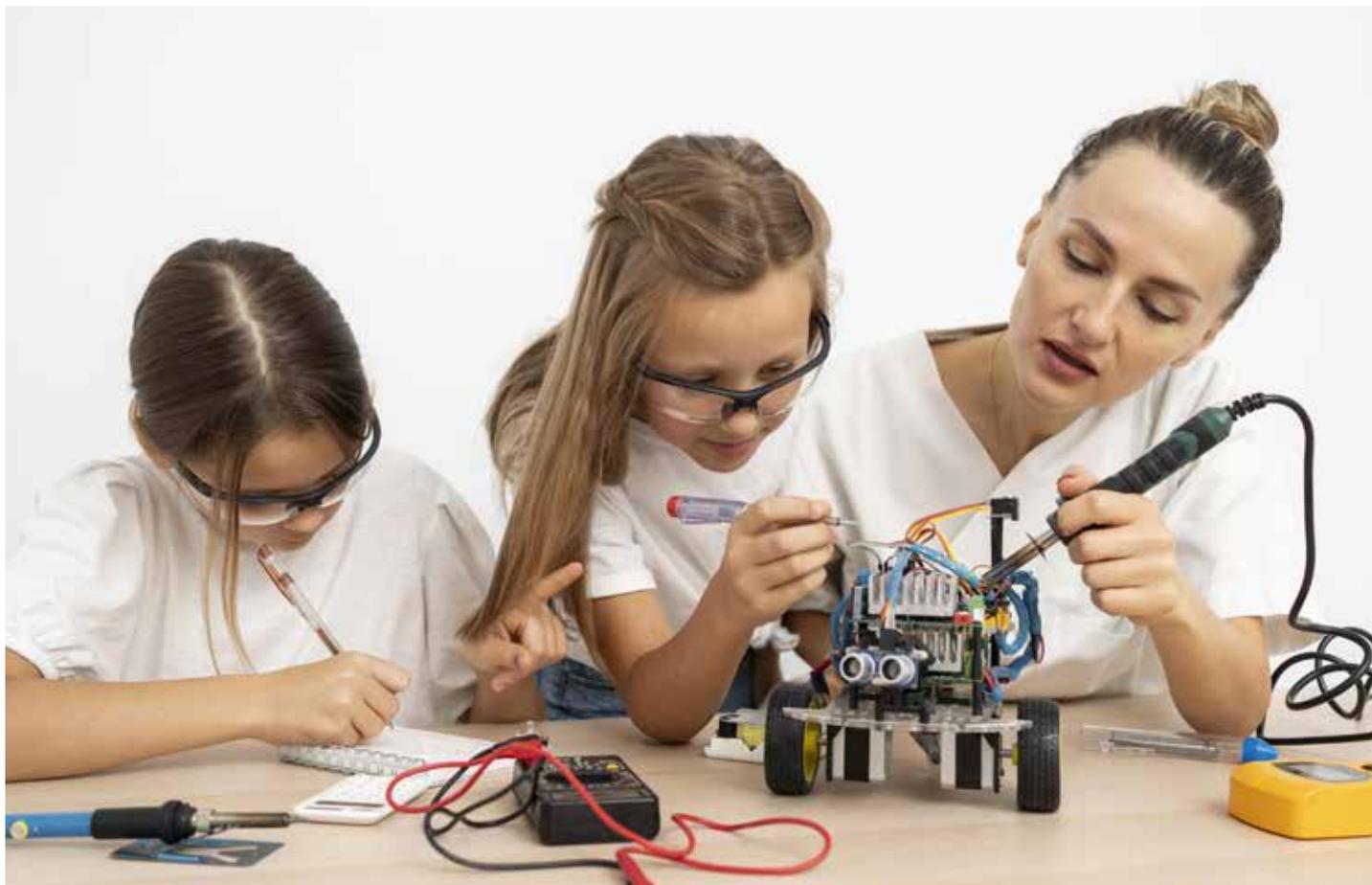
Con ello, la propuesta del REA diseñado presenta actividades de modelado orientadas a problemas y casos de estudio del mundo real que requieren la aplicación de conceptos matemáticos para su resolución y que ayuda a las estudiantes a desarrollar o fortalecer sus habilidades matemáticas. Por tanto, el diseño del REA debe ser integral, interactivo y accesible, asegurando que las estudiantes puedan aplicar conocimientos matemáticos y desarrollar otras habilidades de esta área.

### **Dimensión 6: Estrategias de comunicación de resultados**

Esta dimensión abarca aspectos importantes de comunicación de resultados por parte de las estudiantes en diferentes formatos, es decir, poner en práctica habilidades escritas como orales, así como el uso de medios digitales y visuales. Dentro del ámbito del enfoque STEAM se resalta que esta competencia es fundamental ya que su importancia radica en comunicar hallazgos, colaborar entre disciplinas y contribuir al avance del conocimiento científico y tecnológico (Santa María Santamaria et al., 2021).

En cuanto a las habilidades de comunicación oral y escrita las estudiantes mencionan que en sus trabajos *explico todo lo necesario para lograr interpretar haciendo una presentación creativa y con buena estructura (E30)* e incluyen dentro de sus productos una manera formal de comunicar sus resultados al señalar que *utilicé el lenguaje apropiado (E22)* donde uno de los objetivos principales consistió en que se *explica el propósito (E10)* de lo que están comunicando.

Por otro lado, se destaca el uso de herramientas de visualización de datos al mencionar, por ejemplo, que *agregué las gráficas necesarias para comprender bien lo que iba explicando (E14)* y plataformas de comunicación para compartir resultados de manera efectiva y atractiva



ya que los recursos utilizados son muy buenos y llamativos (E16) lo que les ayuda a *explicarlas de una manera más clara* (E9). De acuerdo con lo anterior, se infiere que estas habilidades de comunicación son esenciales para los profesionales STEAM, permitiéndoles compartir sus hallazgos de manera efectiva.

En este sentido, el diseño de REA favoreció que las estudiantes comunicaran sus resultados a través de diferentes medios (escritos, orales y digitales) de modo que a partir de estos espacios se consolidó esta competencia referente a la comunicación. Por tanto, como resultado del análisis de esta dimensión se concluye que las actividades que contengan los REA deben enfocarse en generar productos que impliquen el desarrollo de esta habilidad.

### Dimensión 7: Pensamiento crítico

En el enfoque STEAM, el pensamiento crítico permite al estudiantado evaluar información, analizar problemas complejos, formular preguntas pertinentes y desarrollar soluciones innovadoras (Andreu-Andrés & García-Casas, 2014; Hafeez, 2021). En los resultados se puede observar cómo las estudiantes llevaron a cabo un proceso que les permitió tener un pensamiento crítico al generar respuestas a las problemáticas que aparecieron en cada módulo del REA ya que en sus reportes señalan que se *intento dar una visión crítica sobre lo que están diciendo* (E7), es decir, hay un análisis de información previo a ofrecer una conclusión. Por otro lado, aparecen de manera constante frases como *en ciertos puntos de la actividad me cuestionaba mucho* (E27) esto implica que las estudiantes pu-

dieron poner a prueba su capacidad de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje lo que las encaminó a tomar decisiones para responder a las tareas propuestas.

Como conclusión de esta dimensión, se valora que dentro del diseño del REA las actividades propuestas tengan una naturaleza interdisciplinaria pues se requiere que las estudiantes apliquen el pensamiento crítico para integrar conocimientos de diversas áreas (Caratozzolo Martelliti & Álvarez Delgado, 2019; Guyotte et al., 2015) y, por ende, ofrecer soluciones innovadoras que permeen en las habilidades fundamentales del enfoque STEAM.

## APRENDIZAJE INTEGRAL

Esta categoría abarca varios aspectos clave del aprendizaje utilizando un recurso educativo digital a través de las diferentes herramienta interactivas que fueron implementadas en el diseño. A continuación, se describen las dimensiones que dan soporte a esta categoría.

### Dimensión 8: Conexión con conocimientos previos

Esta dimensión reconoce cómo el REA facilitó la conexión con conocimientos previos de las estudiantes, proporcionando un marco conceptual o contextual donde las estudiantes lograron enlazar lo aprendido previamente. Se identifica que los conocimientos previos adquiridos por las estudiantes antes de la aplicación del REA fueron de gran ayuda para poder dar solución a algunas de las actividades propuestas. Lo anterior coincide con Uyar Ozen et al., (2018), quienes señalan que el aprendizaje significativo se puede facilitar al tener que relacionar nueva información con los conocimientos ya almacenados en la memoria. Además los conocimientos previos son útiles para interpretar la información y, de esa manera, reconocer patrones o explicar situaciones con las propias palabras (Satrústegui Moreno & Mateo González, 2023).

Además las estudiantes frecuentemente señalan que los conocimientos previos *fueron de gran ayuda para resolver la actividad (E1)*, lo que implica que para el diseño de un REA es necesario que exista un marco teórico conceptual de referencia que ayude a enlazar conocimientos previos con los adquiridos y con ello, se otorgue sentido a lo que se va aprendiendo en un proceso formativo y de esta manera aparezcan reflexiones en torno a que *logre entender y lo relacione con una actividad que ya habíamos trabajado con anterioridad (E12)*.

Las estudiantes al relacionar conocimientos previos con nuevos conceptos pudieron ser capaces de entender cómo lo aprendido puede resultar útil para otros contextos ya que *puse en práctica algunos conceptos y cosas que he aprendido en clase (E16)* así como *pude observar y utilizar lo ya aprendido en temas anteriores vistos en clase, además de concepto estudiados anteriormente (E5)*. Bajo esta consideración, la integración de conocimientos previos en el diseño de un REA es importante pues es una fortaleza el identificar las relaciones que existen entre diferentes piezas de información para poder organizarla de manera que sea útil y formar argumentos bien estructurados y válidos (Reyn- ders et al., 2020).

### Dimensión 9: ¿En qué me ayudó el REA?

El enfoque de esta dimensión consiste en reflexionar cómo el REA ayudó al desarrollo de habilidades específicas, como el razonamiento matemático, la interpretación de gráficas, la resolución de problemas, entre otras competencias relevantes. Esta dimensión incorpora aquellas habilidades que las estudiantes consideran pudieron desarrollar, enfocadas principalmente a la interpretación matemática, así como sus procesos de reflexión.

Por ejemplo, *la tarea ayudó a fortalecer mi pensamiento crítico (E22)* así como que el REA diseñado ofreció ejercicios y simulaciones interactivas que ayudaron a las estudiantes a comprender conceptos matemáticos como



lo señala una estudiantes al mencionar que *esta actividad me ayudo a comprender mejor las variables, y las gráficas (E3)* y a aplicarlos en situaciones prácticas que les *da apertura a formar nuestro propio pensamiento matemático (E13)*.

El uso de REA en la educación STEAM permitió a las estudiantes interactuar con el contenido de una manera más dinámica y efectiva, mejorando sus competencias en áreas clave como la interpretación de gráficas y la aplicación de conceptos matemáticos, tal como lo señalan las estudiantes. Bajo esta mirada, la propuesta de REA debe mantener en su diseño objetivos de aprendizaje definidos que conlleven al desarrollo de otras habilidades que fortalezcan conocimientos matemáticos en el estudiantado, tal como se señala en otra investigación que relaciona los objetivos de aprendizaje, las tareas que supone la realización de la actividad y el tipo de producto resultante de la misma (Maina & Guàrdia, 2012).

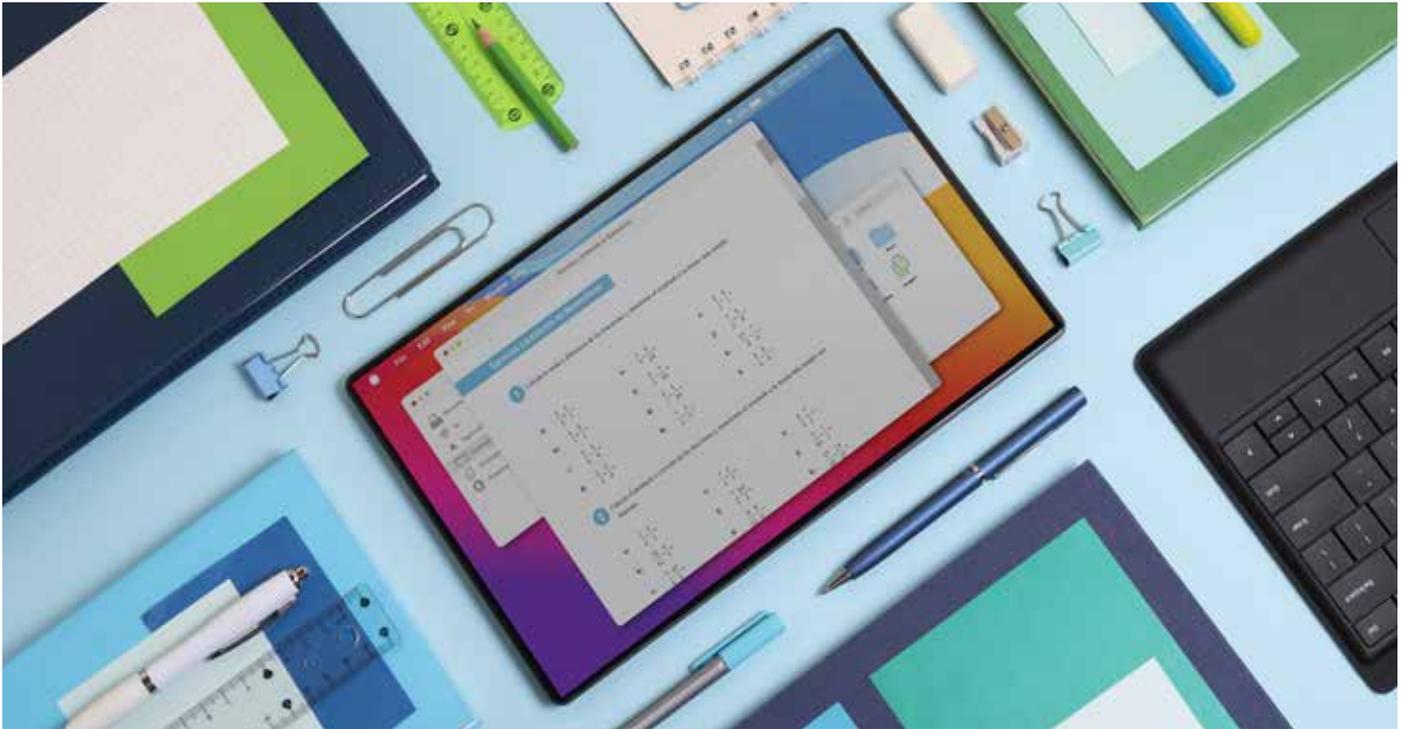
### Dimensión 10: En zapatos de...

Esta dimensión explora cómo el REA permitió a las estudiantes experimentar y entender un concepto o tema desde diferentes perspectivas, incluyendo aplicaciones prácticas o casos de estudio que la colocaron en el lugar de un profesional en el campo relacionado para cada módulo, es decir, analista de datos, ingeniera o médica obstetra. Esta dimensión es importante en los resultados de esta investigación pues en el diseño del REA, el contexto de las actividades estuvieron orientadas en posicionar a las estudiantes como "expertas" de un área de conocimiento y resolver una problemática, de modo que a través de las actividades propuestas en el REA, además de los saberes matemáticos, se fomentó la empatía y la comprensión de diferentes perspectivas desde las áreas de trabajo como la ingeniería y la medicina poniéndolas en el lugar de un profesional en el campo relacionado. De ahí que esto orilló a las estudiantes a *cuestionarnos que haríamos si fuéramos unas ingenieras profesionales (E13)*, por ejemplo.

### Dimensión 11: Progreso y adaptación

Se considera cómo la estudiante enfrentó los desafíos al interactuar con el REA, destacando el esfuerzo y la perseverancia necesarios para superar obstáculos y alcanzar el entendimiento completo del tema. Esta dimensión valora el trabajo de adaptación y progreso de las estudiantes al trabajar el REA. Si bien, las actividades diseñadas implicaron la puesta en marcha de diferentes habilidades y competencias, las estudiantes señalaron que en algunos casos tuvieron dificultades, sin embargo, *me pareció algo nuevo y relevante del cual voy aprendiendo poco a poco (E25)*, lo que implica una valoración positiva por el trabajo de algo diferente y que implicaba conocer desde cero.

Un reporte (Honey et al., 2020) señala que la educación STEM no se limita simplemente a dominar una base de conocimientos estable si no que debe enfocarse en que los estudiantes desarrollen habilidades



para el aprendizaje permanente, donde sean capaces de poder adaptarse con facilidad al mundo cambiante, que tengan un pensamiento convergente, dinámico y computacional sobre complejos problemas, de modo que puedan adaptarse a los desafíos del mañana, y contribuir al éxito de la sociedad del futuro. En ese sentido, el REA indicó que las estudiantes desarrollaron habilidades más fuertes en resolución de problemas y pensamiento crítico, lo anterior se fortalece con que *cada día mejoro y exploro sus herramientas y manipulo correctamente (E21)*.

## CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación implican que el diseño de REA debe estar encaminado a las necesidades del estudiantado, donde se logre promover y comprender la interpretación de datos, variables y que se valide el aprendizaje mediante la resolución de problemas contex-

tualizados, más que por la ejecución de procedimientos. Por otro lado, se valora que a través del REA las estudiantes pudieron manipular, interactuar, analizar y obtener conclusiones significativas fomentando con ello el pensamiento crítico y analítico, competencias clave del enfoque STEAM. En este sentido, el diseño del REA a través de la integración de recursos digitales y diferentes apoyos visuales, sirvió para mejorar la comprensión y el análisis realizado por las estudiantes priorizando la comprensión conceptual sobre la ejecución procedimental, de esta manera, las estudiantes tuvieron un rol activo lo que les ayudó a entender mejor los conceptos matemáticos y su aplicación práctica, además, se fortaleció la comunicación de ideas usando lenguaje matemático a través de los productos creados.

Por otro lado, dentro de las competencias y habilidades emergentes se validó la adaptación, la creatividad, la argumentación y la comprensión de las situaciones problema a través de diferentes productos que se vincularon con la colaboración y el diálogo como herramientas esenciales para el aprendizaje, promoviendo una comu-

nicación abierta y constructiva fomentando un aprendizaje contextualizado y significativo. Como lo fomenta el enfoque STEAM, las estudiantes utilizaron una variedad de herramientas y modos de comunicación para analizar, sintetizar y presentar información de manera lógica y coherente. La capacidad de presentar información y soluciones de manera atractiva y comprensible es una competencia clave en los entornos STEAM.

Por otra parte, los resultados de este estudio señalan que el desarrollo de competencias STEAM a través del diseño de recursos digitales abiertos son una estrategia prometedora para enriquecer el aprendizaje mediante herramientas tecnológicas que resultan atractivas para las estudiantes. Esta integración promueve no solo el desarrollo de habilidades técnicas y cognitivas, sino también promueve una educación más inclusiva, accesible y centrada en la estudiante. En el enfoque STEAM se enfatiza el aprendizaje interdisciplinario, la resolución creativa de problemas y la aplicación práctica del conocimiento en lugar de la simple memorización de conceptos.

En este contexto, el uso de REA se convirtió en una herramienta que se adaptó a las necesidades específicas de las estudiantes, promoviendo un aprendizaje activo y fomentando el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la colaboración, la creatividad y la resolución de problemas. Sin embargo, resulta fundamental garantizar que el contenido utilizado no solo se alinee con los objetivos de aprendizaje STEAM, sino que también se incluyan los intereses y experiencias de las estudiantes.

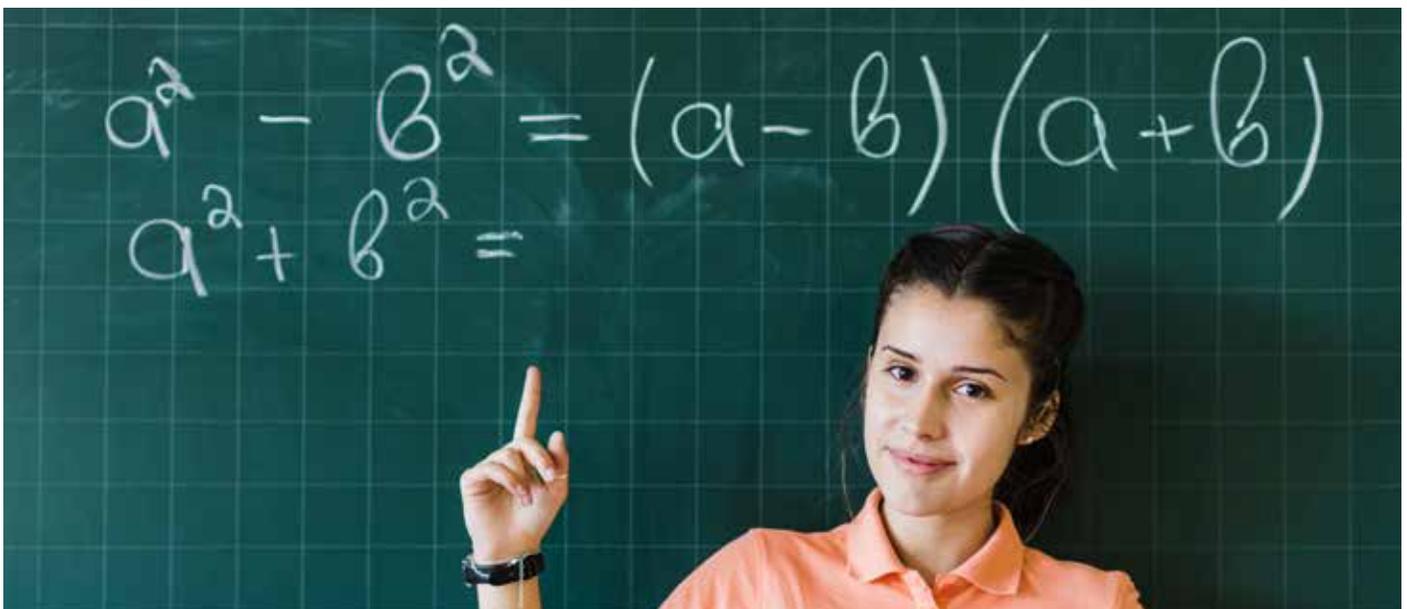
Finalmente, aunque los REA proporcionan materiales de acceso abierto, no todos se desarrollan utilizando métodos de enseñanza eficaces o centrados en el estudiantado. En este sentido, esta investigación promueve que el uso de la modelación matemática es una herramienta didáctica que bien puede solventar esta área de oportunidad, pues los resultados demuestran el desarrollo de competencias STEAM promoviendo a su vez el aprendizaje de las matemáticas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ajisukmo, C. R. P., & Saputri, G. R. (2017). The influence of attitudes towards mathematics, and metacognitive awareness on mathematics achievements. *Creative Education*, 8, 486–497. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.83037>
- Andreu-Andrés, M. Á., & García-Casas, M. (2014). Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo en grupo. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 203–222. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.157631>
- Angamarca Andrade, I. E., Flores Urgilés, C. H., & Pinos Castillo, L. F. (2023). Metodología STEAM como herramienta para mejorar el pensamiento lógico y matemático en estudiantes del séptimo año EGB de la UECIB "Suscal." *Pro Sciences: Revista de Producción, Ciencias e Investigación*, 7(49), 46–61. <https://doi.org/10.29018/issn.2588>
- Caratozzolo Martelliti, P. O., & Álvarez Delgado, Á. (2019). Desarrollo de pensamiento creativo en ingeniería usando el enfoque STEAM. *Congreso Internacional de Innovación Educativa*, 348–354.
- Castro-Campos, P. A. (2022). Reflexiones sobre la educación STEAM, alternativa para el siglo XXI. *Praxis*, 18(1), 158–175. <https://doi.org/10.21676/23897856.3762>
- Chen, C., Said, T., Sadler, P. M., Perry, A., & Sonnert, G. (2024). The impact of high school science pedagogies on students' STEM career interest and on their ratings of teacher quality. *Journal of Research in Science Teaching*. <https://doi.org/10.1002/tea.21948>
- Chen, J. A., Metcalf, S. J., & Tutwiler, M. S. (2014). Motivation and beliefs about the nature of scientific knowledge within an immersive virtual ecosystems environment. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 112–123. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.004>
- Diario Oficial de La Unión Europea (2018). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOC>
- Echeverría Gálvez, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Farias-Escalera, A., & Escalón Portilla, E. (2022). Presentación de modelos femeninos en ciencia y tecnología a niñas y jóvenes para el fomento de vocaciones científicas: una estrategia de comunicación de la ciencia en el INECOL, México. *Journal of Science Communication América Latina*, 5(1), N03. <https://doi.org/10.22323/3.05010803>
- Gee, J. P. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis* (Third edition). Routledge.
- González Fernández, M. O., Flores González, Y. A., & Muñoz López, C. (2021). Panorama de la robótica educativa a favor del aprendizaje STEAM. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 18(2). [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2021.v18.i2.2301](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i2.2301)
- Guyotte, K. W., Sochacka, N. W., Costantino, T. E., Kellam, N. N., & Walther, J. (2015). Collaborative creativity in STEAM: Narratives of art education students' Experiences in Transdisciplinary Spaces. *International Journal of Education & the Arts*, 16(15). <http://www.ijea.org/v16n15/>
- Hafeez, M. (2021). Systematic Review on Modern Learning Approaches, Critical Thinking Skills and Students Learning Outcomes. *Indonesian Journal of Educational Research and Review*, 4(1), 167–178. <https://doi.org/10.23887/ijer.v4i1>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGRAW-HILL.
- Honey, M., Alberts, B., Bass, H., Castillo, C., Lee, O., Strutchens, M. M., Vermillion, L., & Rodríguez, F. (2020). *STEM Education for the Future. A visioning report*.
- IMCO. (2022, October 13). Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. La Selección de Carrera Profesional Profundiza Las Desigualdades Entre Hombres y Mujeres En El Mercado Laboral. <https://imco.org.mx/la-seleccion-de-carrera-profesional-profundiza-las-desigualdades-entre-hombres-y-mujeres-en-el-mercado-laboral/#:~:text=Investigaci%C3%B3n,-La%20selecci%C3%B3n%20de%20carrera%20profesional%20profundiza%20las%20desigualdades%20entre,mujeres%20en%20el%20mercado%20laboral&text=COMPARTIR%3A,54%25%20de%20los%20es>

tudiantes%20universitarios.

- Kanobel, M. C., & Arce, A. S. (2019). Aula invertida en cursos de carreras STEM: motivación y desempeño académico de los estudiantes. *In Educación STEM/STEAM: Apuestas hacia la formación, impacto y proyección de seres críticos* (pp. 40–55). Fondo Editorial Universitario Servando Garcés de la Universidad Politécnica Territorial de Falcón Alonso Gamero. Santa Ana de Coro, Falcón, Venezuela.
- Lamana-Selva, M. T., & De-La-Peña, C. (2018). Rendimiento Académico en matemáticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 23(79), 1075–1092.
- Loachamín Iza, H. D., Vargas Chavarrea, Á. P., Andrade Villarreal, J. V., & Puenteponce, P. F. (2023). Enseñanza, aprendizaje y enfoque de la matemática en la ingeniería. *AlfaPublicaciones*, 5(3.2), 6–20. <https://doi.org/10.33262/ap.v5i3.2.400>
- López Quintero, M. J., Arcos Vega, J. L., & Oliveros Ruiz, M. A. (2024). Experiencias del género en el laboratorio, trabajo de campo para la elección de las carreras en Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas (STEAM). *European Public and Social Innovation Review*, 9, 01–15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-372>
- Maina, M., & Guàrdia, L. (2012). Diseño de Recursos Educativos Abiertos para el aprendizaje social. In *"Colearning"-Collaborative Open Learning through OER and Social Media* (pp. 142–149). <http://oer.kmi.open.ac.uk/?wpdmac-t=process&did=MS50b3RsaW5r>
- Mendoza Vega, A. J., Guadamud Muñoz, J. D., Mendoza Zamora, E. J., Díaz Estacio, F. J., & Vera Arias, M. J. (2023). Transferencia del Conocimiento con un Enfoque Educativo STEAM. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 10591–10605. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i5.8681](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8681)
- Mercuri Silva, E. C. (2023). La educación STEAM en la Licenciatura de Ciencias Físicas. *Delectus*, 6(2), 35–45.
- Moore, T. J., Glancy, A. W., Tank, K. M., Kersten, J. A., Smith, K. A., & Stohlmann, M. S. (2014). A Framework for Quality K-12 Engineering Education: Research and Development. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 4(1). <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1069>
- Ochoa Duque, L. A., Valenzuela Cabrales, A., Estela Gallego, D., & Marquez, F. (2018). *La indagación como estrategia para la educación STEAM*.
- Reynders, G., Lantz, J., Ruder, S. M., Stanford, C. L., & Cole, R. S. (2020). Rubrics to assess critical thinking and information processing in undergraduate STEM courses. *International Journal of STEM Education*, 7, 1–15. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00208-5>
- Rodrigues-Silva, J., Silva-Hormazábal, M., & Alsina, Á. (2023). Concepciones del alumnado sobre ingeniería y sus conexiones con las matemáticas y las ciencias. *Enseñanza de Las Ciencias*, 41(3), 33–51. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.5753>
- Sánchez Ludeña, E. (2019). La educación STEAM y la cultura «maker». *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 379, 45–51. <https://doi.org/10.14422/pym.i379.y2019.008>
- Santa María Santamaría, K. G., Povis Gamero, M. E., Colca Cchuana, G. J., & Urcia Melendez, V. M. (2021). Metodología STEAM en el desarrollo de competencias científicas en la educación básica. *Sinergias Educativas*, E. <https://doi.org/https://doi.org/10.37954/se.vi.vi.206>
- Satrústegui Moreno, A., & Mateo González, E. (2023). Mejora del pensamiento crítico en alumnos de ESO a través del Aprendizaje Basado en Problemas en un entorno STEAM. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 16(32), 19–32. [www.revistaestilosdeaprendizaje.com](http://www.revistaestilosdeaprendizaje.com)
- Silva Monsalve, A. M. (2022). Las competencias STEAM para el desarrollo de la ciencia y la tecnología. *Revista Aquin@s Scriptum Scientiam*, 1(1), 47–54.
- Silva-Hormazábal, M., & Alsina, Á. (2023). Promoviendo el desarrollo profesional docente en STEAM: Diseño y validación de un programa de formación. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 22(50), 99–120. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1986>
- UNESCO. (2017). *Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/QYHK2407>
- Uyar Ozen, R., Yilmaz Genc, M. M., & Yasar, M. (2018). The relationship between resilience and constant hope in students studying sports science. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 601–613. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.3.601>
- Valenzuela González, J. R., Fariás Martínez, G. M., Flores Fahara, M., Gallardo Córdova, K. E., Gómez Zermeño, M. G., Heredia Escorza, Y., Mortera Gutiérrez, F. J., Olivares Olivares, S. L., Ramírez Montoya, M. S., & Lozano Rodríguez, A. (2016). *Competencias transversales para una sociedad basada en conocimiento* (A. Vega Orozco, Ed.).
- Vargas Leyva, M. R. (2008). *Diseño curricular por competencias*. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.
- Yakman, G. (2012). Recognizing the in STEM Education. *Middle Ground*, 16(1).
- Yakman, G., & Lee, H. (2012). Exploring the Exemplary STEAM Education in the U.S. as a Practical Educational Framework for Korea. *Journal of The Korean Association For Science Education*, 32(6), 1072–1086. <https://doi.org/10.14697/jkase.2012.32.6.1072>



RECIBIDO: 9 DE NOVIEMBRE, 2024 REVISADO: ENERO DE 2025 ACEPTADO: 14 DE FEBRERO, 2025

# LAS HABILIDADES DE MOTRICIDAD FINA Y SU TRATAMIENTO DESDE LA INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS EN LA INFANCIA PREESCOLAR

*FINE MOTOR SKILLS AND THEIR TREATMENT FROM THE INTEGRATION OF CONTENT IN PRESCHOOL CHILDHOOD*

**Lic. Yainelis Salazar Rodríguez**

Licenciada en Educación Preescolar. Profesora Instructora  
yainelissalazar29@gmail.com

**ORCID:** 0009-0000-2153-2178

**Dra.C. Niovis Lucía Espinal López**

Doctora en Ciencia, profesora titular  
niovisel@uo.edu.cu

**ORCID:** 0000-0001-7754-5090

**Lic. Tony Dariel Moran Ferrer**

Licenciado  
tonymoran150795@gmail.com

**ORCID:** 0009-0003-2683-4214

## RESUMEN

La escritura es un proceso fundamental de aprendizaje que comienza desde la Primera Infancia, por ello, el presente estudio refiere la importancia que reviste el desarrollo de las habilidades de motricidad fina en la Infancia Preescolar para el logro de un aprendizaje escolar exitoso, garantizándose el máximo desarrollo integral posible de cada niño y niña, desde el nacimiento hasta los seis años. En tal sentido, las insuficiencias teórico-metodológicas y prácticas detectadas dentro del proceso educativo en la institución “Julio Trigo López”, dieron paso a realizar dicha investigación, encaminada a la elaboración de actividades educativas desde la integración de contenidos en los niños del sexto año de vida. Para esta, se emplearon métodos científicos del nivel teórico, empíricos y estadísticos matemáticos, los cuales permitieron sistematizar los fundamentos afines con el tema, corroborar las insuficiencias detectadas en el diagnóstico fáctico y diagnosticar el estado inicial. De ahí que, las actividades educativas tuvieron un impacto favorable, en el desarrollo integral de los infantes del sexto año de vida, pues a partir de la aplicación de las mismas, se obtuvieron resultados satisfactorios apreciándose cambios cualitativos en el desarrollo de las habilidades de motricidad fina desde la integración de contenidos en la infancia preescolar.

**Palabras claves:** Actividades educativas, habilidades, integración de contenidos, motricidad fina.

## ABSTRACT

*Writing is a fundamental learning process that begins in Early Childhood; therefore, the present study refers to the importance of the development of fine motor skills in Preschool Childhood for the achievement of successful school learning, guaranteeing the maximum possible integral development of each boy and girl, from birth to six years. In this sense, the theoretical-methodological and practical insufficiencies detected within the educational process in the “Julio Trigo López” institution gave way to carrying out this research, aimed at the development of educational activities from the integration of contents in sixth-year children. life. For this, scientific methods at a theoretical, empirical and mathematical statistical level were used, which made it possible to systematize the foundations related to the topic, corroborate the insufficiencies detected in the factual diagnosis and diagnose the initial state. Hence, the educational activities had a favorable impact on the comprehensive development of infants in the sixth year of life, since from their application, satisfactory results were obtained, with qualitative changes being appreciated in the development of motor skills fine from the integration of content in preschool childhood.*

**Key Words:** Educational activities, skills, content integration, fine motor skills.

## INTRODUCCIÓN



El hombre, en la medida que va avanzando el desarrollo de las ciencias en el mundo, ha ido perfeccionado su aplicación al plasmar lo acontecido a su alrededor, empleando garabatos, dibujos y signos gráficos que representan, con mucha claridad, la idea que se desea expresar como medio de su comunicación. Esta permite la interacción, de manera que la categoría comunicación está íntimamente ligada a la categoría actividad, siendo una condición que la hace posible, que la tipifica y potencia tanto desde el surgimiento del hombre como en el desarrollo ontogenético que se produce desde que el niño nace.

Además, vale destacar que la lengua hablada es un instrumento admirable de expresión creado por el hombre en las relaciones sociales surgidas del trabajo en común. Es por ello, que en la actualidad se asume la comunicación como una forma que expresa las relaciones interpersonales que se establecen en la actividad, mediante el empleo de signos verbales y no verbales, cuya apropiación permite la comprensión y construcción de mensajes y por tanto el intercambio de significados y sentidos entre los participantes.

En tal sentido, los acontecimientos científicos en la sociedad enriquecen los avances conquistados acerca de esta, pues es una preocupación encontrar nuevas vías para su adecuado aprendizaje dentro del proceso educativo y las decisiones sobre los modos de concebir la educación.

Internacionalmente crece el reconocimiento a que la educación de la primera infancia es la base fundamental para contribuir al desarrollo integral del niño a partir de sus necesidades e intereses. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en la Agenda 2030 aprobada en septiembre de 2015, des-

taca entre sus objetivos el número cuatro, dirigido a asegurar que todas las niñas y los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y una educación preescolar de calidad.

Es por ello que en Cuba, la educación de la Primera Infancia es un proceso dinámico, multilateral, complejo, flexible, contextualizado y participativo, donde ha de garantizarse el máximo desarrollo integral posible de cada uno de los infantes. Esta constituye el eslabón inicial de todo el Sistema Nacional de Educación cubano, el cual asume la formación de los niños de cero a seis años de edad en los que se sientan las bases y se forman los fundamentos para el desarrollo de la futura personalidad. Además, en estas edades tiene lugar el proceso de conocimiento, de formación de emociones, sentimientos y hábitos esenciales para la vida personal, la relación con los demás y con su entorno; precisamente por ser el período en que se concibe el posterior desarrollo humano.

De ahí que, en la infancia preescolar, considerando los logros que en la esfera de la comunicación se alcanzan en la infancia temprana, se establece desde los objetivos y contenidos la necesidad de prestar especial atención al enriquecimiento de la enseñanza de las habilidades de motricidad fina. Estas, no son propiamente de un aprendizaje específico, pero si tienen un impacto directo en lo que los niños pueden aprender. Además son movimientos inherentes al ser humano como respuesta a diferentes estímulos que provienen del ambiente que se dan de forma voluntaria o no, e intervienen en las situaciones de la vida cotidiana.

En tal sentido, partiendo de la concepción histórico-cultural del desarrollo y de la relación entre educación y desarrollo planteada por L. Vigotsky (1985) y que es asumida en esta investigación, es de gran valor el

proceso educativo, su organización y dirección por los encargados de la educación del niño para dirigir el desarrollo de las habilidades de motricidad fina. Al respecto, muchos autores aportan sus investigaciones, entre ellos Ovejero (2013), Rojas de la Cruz (2015), Pacheco (2016), Payne e Isaacs (2016), Mejía (2018), Torres y Hernández (2019), Batalla (2021), Ayure (2021), los que coinciden en señalar que la habilidad motriz es, toda aquella acción muscular o movimiento del cuerpo requerido para la ejecución con éxito de un acto deseado.

Asimismo, concretando en las habilidades de motricidad fina, otros investigadores también han aportado a su desarrollo tales como: López y Siverio (2015), López (2016), Richter (2016), Patiño y Gamboa (2017), García y Batista (2018), Cajamarca (2018), Cabrera y Dupeyrón (2019), quienes concuerdan en plantear que estas son la capacidad de hacer movimientos utilizando los músculos pequeños, implicando los esfuerzos coordinados del cerebro y los músculos y se basan en las habilidades motoras gruesas que permite hacer movimientos más grandes.

De ahí que, es menester destacar que investigadores cubanos otorgan la importancia que reviste el desarrollo de la motricidad fina en la primera infancia, entre los que se encuentran: Griñán (2003), de la Cruz (2014), Despaigne (2015), Malleta (2017), Hernández (2018), Mora (2019), Dupeyrón y Cabrera (2019), quienes ofrecen diferentes aportes para el desarrollo de las habilidades de motricidad fina en los infantes.

Por consiguiente, se aprecia que se han realizado diversas investigaciones respecto a dicha temática, pero en ninguna de ellas se asume desde un enfoque integrador en los contenidos, referida a la Dimensión Educación y Desarrollo de la Comunicación. Pues los aportes científicos analizados, poseen gran importancia en la comprensión del tratamiento de la motricidad fina, demostrando la necesidad de continuar sus estudios en la búsqueda de vías que potencien la efectividad para su desarrollo integral, por lo que se hace inevitable seguir indagando en relación con este tema.

De ahí que, desde la experiencia de la autora de la presente investigación y las observaciones realizadas a las actividades en la institución educativa “Julio Trigo López”, se han logrado identificar algunas insuficiencias en el proceso educativo de sexto año de vida, dentro de estas el control muscular de los niños al manejar el lápiz lo que dificulta la realización de los diferentes trazos, pues no se ajustan al renglón al realizarlos. Además presentan inseguridad e imprecisión en las tareas, apreciándose que los infantes no tienen continuidad y no concretan la forma al realizar el rasgo.

Por todo lo expuesto anteriormente, se propone como problema científico de la investigación: ¿Cómo lograr el desarrollo de las habilidades de motricidad fina en los niños de la infancia preescolar? Para darle respuesta a este, se declara como objetivo: elaborar actividades educativas desde la integración de contenidos que favorezcan el desarrollo de las habilidades de motricidad fina en los niños del sexto año de vida de la institución educativa Julio Trigo López”, ubicado en el Consejo Popular: Veguita de Galo del municipio y provincia de Santiago de Cuba.



Al respecto, la novedad de dicha investigación está dada en el impacto que se alcanza en el proceso educativo con los niños, a través de actividades educativas para el tratamiento de las habilidades motoras finas desde la integración de contenidos en la infancia preescolar. Esta, presenta un alto nivel de actualidad e importancia, pues sirve de contribución al Tercer Perfeccionamiento de la Educación en Cuba, a partir de la implementación de la propuesta, que favorece al desarrollo de las habilidades motoras en los infantes del sexto año de vida y de este modo, darle cumplimiento a los objetivos y prioridades de la educación de la Infancia Preescolar.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En tal sentido, la Educación de la Primera Infancia cubana, heredera de todo un legado histórico en el que se destaca su carácter humanista, martiano, fidelista y democrático, adopta una concepción de desarrollo infantil sustentada en el enfoque histórico cultural de L.Z.S. Vygotsky y sus seguidores; que concibe el desarrollo de la niña y del niño como un proceso de desarrollo biológico socialmente condicionado, resultado de las influencias educativas que reciben los pequeños. De ahí que, otro de sus postulados es el papel que se le concede a la educación en su consideración de guía y conductora del desarrollo, mediante un sistema de influencias educativas que tengan su expresión en todos los momentos en que se organiza el proceso educativo.

Tomando en consideración lo antes dicho, como motricidad se debe entender todos los movimientos realizados por el ser humano. Estos, determinan el comportamiento motor de los niños de 0 a 6 años que se manifiestan por medio de habilidades motrices básicas, que expresan a su vez los movimientos naturales del hombre.

Por ello, las actividades de motricidad fina requieren de estimular la precisión y la fuerza de movimientos, pues en estas edades se halla la coordinación óculo-manual:

la mano es capaz de realizar un movimiento en función de lo que se lleva a cabo en actividades como: aprehensión y desplazamiento de objetos, construcciones, encajes, arrugado del papel, el trenzado, la costura sin agujas y el coloreo donde los niños, colorean primero superficies amplias hasta ir reduciendo el tamaño de las mismas, logrando que no se salgan de los límites y realizándolo en una sola dirección ajustándose al modelo dado.

En tal sentido, otra de las actividades es el trazado de rasgos, el cual tiene como finalidad: garantizar la continuidad del trazo, el ajuste a los límites de seguridad al modelo dado, la precisión y tener en cuenta las relaciones espaciales iniciándose con trazos rectos hasta llegar a los curvos y combinaciones de estos; así como, la familiarización del niño y la niña con algunos trazos de pre-grafía, para continuar el proceso de la coordinación visomotora y el desarrollo de habilidades manuales.

Es por ello, que la formación y desarrollo del sujeto ocurre en la actividad, y las habilidades constituyen una de las formas en que este puede ejecutarlas o asimilarlas. Teniendo en cuenta algunas concepciones sobre la categoría habilidad desde un análisis histórico-cultural, algunos autores como la García, Sánchez (2009), en su tesis doctoral *"El desarrollo de la habilidad de planificar en los niños y niñas de 3 a 6 años"*, estipula que las habilidades son las acciones y operaciones que el sujeto debe asimilar y dominar en mayor o menor grado en la actividad, con ayuda de los conocimientos y hábitos que posee, y que en esta medida le permite desenvolverse adecuadamente en la realización de dicha actividad con un carácter regulado y consciente.

Asimismo, Pérez (2021) planteaba que habilidad: "es la destreza o cualidad que se tiene u obtiene para lograr cumplir ciertos objetivos tratados", es decir, la capacidad de realizar de manera adecuada una acción en particular. En tal sentido, la autora de dicha investigación asume esta definición, pues las habilidades no son más que la capacidad de transformar el conocimiento en acción, con destrezas que educan el carácter, desarrollan la personalidad y le permite al sujeto actuar conscientemente sobre sí mismo.

De ahí que, una de las habilidades que requiere de una eficiente preparación para el desarrollo posterior del niño es la motricidad fina, ya que integra los tipos de movimiento del desarrollo motor del individuo y que consiste en la habilidad que obtiene este para tomar los objetos, a accionar sobre ellos con mayor o menor presión y destreza producto a la ejercitación sistemática guiado por el adulto en correspondencia con su desarrollo psíquico lo que servirá de base para el aprendizaje posterior.

Esta, se alcanza en íntima relación con el desarrollo del pensamiento (Vygotsky, 1982) que va desde las acciones de orientación externa (agarre, manipulación), hasta el lenguaje escrito: momento cualitativamente superior en el desarrollo de la psiquis que se alcanza en la edad escolar, lo cual es posible si se lleva a cabo un proceso consciente de instrucción que prepare al niño para tan importante logro.

Al respecto, se consideran como criterios de preparación: el dominio de los movimientos finos de la mano, la percepción visual, la coordinación óculo-manual, la orientación espacial y la asimilación de los procedimientos generalizados de análisis, en íntima relación (M. A. Rosés, 1985), los cuales deben comenzar a ser estimulados para su desarrollo, desde el nacimiento del niño. Según Serrano y De Luque (2019) plantean que: “la motricidad fina es la capacidad de usar la mano y los dedos de manera precisa, de acuerdo con la exigencia de la actividad y las destrezas necesarias para manipular un objeto” (p. 13). La autora de esta investigación asume esta definición, pues la motricidad fina son los movimientos precisos y controlados para la ejecución de una acción con un sentido útil fundamentalmente en actividades cotidianas que requieren destreza.

En tal sentido, el proceso histórico de esta ha pasado por varias etapas hasta el actual Tercer Perfeccionamiento, siendo muy significativa la introducción de un nuevo currículo organizado en Dimensiones de Educación y Desarrollo, las cuales toman en cuenta la manera integrada e interdependiente en que se produce el desarrollo durante

la primera infancia. En correspondencia con esta exigencia, se proponen un grupo de cambios que se ajustan al desarrollo actual de la sociedad y la búsqueda de mecanismos de autorregulación de proceso educativo, con una mayor satisfacción de los diferentes agentes y agencias, como requiere la sociedad que se construye.

Por ello, para comprender la implicación que en la dirección del proceso educativo tiene la organización curricular en dimensiones, se debe conocer el significado del vocablo que viene del latín *dimensio*, *dimensionis* (medida, medición, extensión en todas direcciones del espacio), la que expresa principalmente, la medida en que algo se extiende en diversas direcciones en longitud, superficie o volumen (DECEL, Diccionario Etimológico Castellanos. Chile).

A propósito, la aproximación a esta terminología, resalta el carácter aglutinador y holístico que pueden alcanzar los diversos contenidos agrupados en una dimensión. Por esto su alcance en el desarrollo infantil al romper los límites entre las esferas que conforman el desarrollo integral, para formar un todo único, que posibilite la estimulación de un contenido de una determinada dimensión, influya en todas las direcciones del desarrollo integral.

En correspondencia con ello, la nueva concepción curricular, toma en cuenta la manera integrada e interdependiente en que se produce el desarrollo durante la primera infancia, su enfoque integral se evidencia en las relaciones que se establecen entre los objetivos y contenidos de cada una de ellas, lo que favorece el carácter integrador que requiere el sistema de relaciones y actividades dirigidas al fin de la educación de la Primera Infancia. (Plan Educativo de la Primera Infancia, 2022).

De este modo, en los programas del Tercer Perfeccionamiento de la Primera Infancia, se contemplan dentro de la Dimensión Educación y Desarrollo de la Comunicación, contenidos encaminados al tratamiento de la motricidad fina, caracterizados por ser útiles en diferentes contextos; ya sea aplicando conocimientos y acciones conoci-



das, experimentando, explorando o elaborando nuevas combinaciones sobre la base de viejos estereotipos y experiencias.

Por ello, esta dimensión se considera eje transversal de todo el diseño curricular, teniendo como finalidad, contribuir al desarrollo de la comunicación de los niños mediante la apropiación del lenguaje, cuyo uso implica los signos verbales y no verbales. Además, de establecer interacciones sociales, intercambiar experiencias y sentimientos, mediante diferentes procedimientos comunicativos, así como, iniciar la escritura utilizando los trazos caligráficos de su lengua materna.

Por consiguiente, el desarrollo de la comunicación en este año de vida, va dirigido a continuar ampliando las relaciones interpersonales del niño con los adultos y con otros niños de su entorno no tan cercano. Esta, va más allá de lo situacional, es decir, a que el pequeño pueda percibir, descubrir e interesarse por la relación existente entre los objetos y por los fenómenos de la vida natural y social. De igual manera, enfatiza en el valor de las situaciones comunicativas generadas en el juego y en todos los momentos de la vida cotidiana, por tanto, sus

objetivos y contenidos coadyuvan al cumplimiento de los objetivos de las otras dimensiones, y al mismo tiempo tienen salida en los contenidos de todas las dimensiones.

En tal sentido, la integración de contenidos dentro de la dimensión educación y desarrollo, no impide en ningún caso que cada uno de ellos tenga un tratamiento específico en el momento que lo requiera, teniendo en cuenta las necesidades de los niños y las modalidades de atención educativa de que se trate. De este modo, el proceso educativo no se verá aislado o estancado, dándole una connotación mayor a la integralidad de un proceso educativo con calidad empleando las buenas prácticas.

Al respecto, algunos autores como Díaz, Tabares y Viera (2013), refieren que la integración de contenidos requiere un fuerte trabajo metodológico y plantean además que debe estimularse la preparación pedagógica de los docentes y orientar el estudio de los documentos rectores que permitan conocer el programa educativo, sus propósitos, los contenidos, como pilar fundamental en la obtención de una correc-

ta integración de contenidos. De igual forma, a nivel internacional se destacan estudios como los de Soto y Espinosa (2009), quienes tratan la integración de contenidos disciplinares a través de la planificación de una unidad didáctica integrada, con experiencia educativa realizada en la Educación Superior.

La autora de dicha investigación coincide con los criterios de Azcuy y Rivero (2016) cuando plantean que la integración de contenidos permite:

- Vincular contenidos que unen fenómenos aparentemente inconexos.
- Facilitar la transferencia de los conocimientos y de los métodos adquiridos.
- Aplicar los conocimientos, métodos y procedimientos aprendidos para detectar, analizar y resolver problemas nuevos.
- Formar hábitos de búsqueda de nuevos saberes, la independencia y la creatividad.

De ahí que, la propuesta de actividades educativas, está sustentada en la concepción teórica de la Filosofía Marxista-Leninista, sus leyes y categorías dialécticas, así como la teoría del conocimiento, pues esta constituye el fundamento esencial para encauzar el resto de los fundamentos del modelo. Por ello, las actividades educativas, son aquellas acciones planificadas y desarrolladas con el propósito de facilitar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en el contexto educativo. Estas incluyen clases, talleres, juegos, etc., con la finalidad de promover el conocimiento, por lo que son interactivas, motivadoras y adaptadas a las necesidades y características de los participantes.

En tal sentido, la autora fundamenta esta propuesta desde lo filosófico, sociológico, psicológico y lingüístico, relacionado con el desarrollo psíquico, la actividad y la comunicación como vías de acceso, así como, el carácter diferenciado e individual de la atención educativa en la infancia preescolar. Por ello, dicha propuesta constituye una herramienta primordial para el aprendizaje de los niños, pues su esencia es impulsar sus habilidades y capacida-

des intelectuales, emocionales, cognoscitivas y motrices de manera didáctica con un enfoque lúdico. Al respecto, vistas desde la Filosofía, estas ayudan a formar la base del pensamiento crítico y la reflexión en los infantes.

Asimismo, promueven la curiosidad y el amor por el aprendizaje. De forma que, a través de ellas los niños aprenden a cuestionar, a observar y a entender su entorno impulsando la autoconciencia, la empatía y la moralidad, preparando a los pequeños para enfrentar desafíos y tomar decisiones éticas en el futuro.

Por ello, desde la Sociología, las actividades educativas en la infancia preescolar, son vitales para la socialización y el desarrollo de los niños en un contexto comunitario. Estas, ayudan a los infantes a aprender normas, valores y comportamientos aceptados en su cultura, promoviendo así la integración social al interactuar con sus compañeritos y educadoras, desarrollando habilidades de comunicación, cooperación y resolución de conflictos. Además, enseñan la importancia del trabajo en equipo y la empatía, preparando a los niños para ser ciudadanos responsables y conscientes de su entorno social, formando los cimientos de la participación activa y positiva en la sociedad.

Asimismo, desde una perspectiva psicológica, estas son esenciales para el desarrollo integral de los infantes estimulando la curiosidad y el pensamiento crítico de los mismos ayudándoles a comprender conceptos básicos. En tal sentido, participar en ellas, les permite a los pequeños experimentar la alegría del aprendizaje y desarrollar una sana autoestima, aprendiendo a perseverar. De igual forma, estos en dichas actividades interactúan con sus compañeros, comparten y trabajan en equipos, desarrollando la comunicación.

Desde la lingüística, estas son esenciales para el desarrollo del lenguaje de los niños, pues mediante juegos, canciones y lecturas, los infantes amplían su vocabulario y mejoran su comprensión auditiva. Estas actividades no sólo enseñan palabras nuevas, sino también cómo usar el lenguaje para expresar sus pensamientos, fomentando habilidades comunicativas cruciales.

Por ello, la exposición temprana a diversas formas de lenguaje, como el lenguaje hablado y escrito, prepara a los niños y establece una base sólida para el éxito académico futuro. Igualmente, desde una perspectiva Psicológica, son cruciales para el desarrollo integral de los niños, ya que no solo fomentan el aprendizaje cognitivo, sino que también apoyan el desarrollo emocional y social. Además, a través del juego y la interacción, los infantes aprenden a manejar sus emociones y establecer relaciones sociales saludables. Asimismo, estas les ayudan a construir confianza proporcionándoles un sentido de logro y pertenencia.

## METODOLOGÍA

La investigación se realizó desde el paradigma cualitativo de tipo explicativo, el que permitió examinar la literatura para percibir cómo se emplean las habilidades de motricidad fina desde la integración de contenidos en la infancia preescolar. De modo que, esta metodología busca integrar los contenidos de la dimensión educación y desarrollo de la Comunicación, con el objetivo de desarrollar dichas habilidades en los infantes. Tomando como punto de referencia la creación de actividades educativas empleando la lúdica y caracterizadas por ser novedosas, fomentando un aprendizaje significativo que prepara a los niños para futuras habilidades académicas y expresivas.

De igual manera, se basa elementalmente en un ejercicio de interpretación y construcción teórica y práctica a partir de las experiencias vividas por la investigadora. Por ello, esta para dirigir dicha investigación, se apoyó de los métodos científicos asumiendo como método general el dialéctico-materialista respaldado en la concepción teórica de la Filosofía Marxista-Leninista por constituir el sustento filosófico de la Educación en Cuba, sus principios, leyes y categorías, dentro de ellas la categoría de la contradicción y respaldadas con la teoría del conocimiento, que constituye el fundamento esencial para encauzar el resto de los fundamentos del modelo.

Al respecto, se emplearon métodos del nivel teórico como:

- ▶ **Análisis-síntesis:** se empleó para la fundamentación, el estudio de la literatura relacionada con el tema de investigación, así como, para el procesamiento e interpretación de los resultados obtenidos.
- ▶ **Inductivo-deductivo:** otro de los métodos utilizados, el cual posibilitó perfeccionar las concepciones sobre el desarrollo de las habilidades de motricidad fina en la infancia preescolar, estableciendo relaciones entre el vínculo de lo general, lo particular y lo singular.
- ▶ **Modelación:** para diseñar y elaborar las actividades educativas que favorezcan al desarrollo de las habilidades motoras fina desde su integración de contenidos en los niños del sexto año de vida, así como, herramienta de carácter material-teórico para la investigación.

Asimismo, entre los métodos empíricos se utilizaron:

- ▶ **La observación:** la que facilitó la adquisición de información certera sobre la realidad que presentan los niños del sexto año de vida, constatando el tratamiento a las habilidades de motricidad fina en las diferentes formas organizativas del proceso educativo.
- ▶ **El análisis documental:** lo que permitió la revisión sistemática de la literatura que constituye la base teórica de la investigación y de los documentos normativos que rigen el trabajo en la infancia preescolar.
- ▶ **Entrevista a los docentes:** con el objetivo de conocer el tratamiento brindado a las habilidades motoras fina y su integración de contenidos durante el proceso educativo, cotejando la preparación que poseen sobre este aspecto del desarrollo infantil.
- ▶ **Triangulación de datos:** como procedimiento se ha tenido en cuenta durante todo el procesamiento de la información obtenida, para la confirmación de datos y valoraciones de las diferentes fuentes.

El aporte práctico, consiste en la elaboración de actividades educativas para el desarrollo de las habilidades de la motricidad fina desde la integración de contenidos en el sexto año de vida, sustentada en los cambios del actual perfeccionamiento.

La investigación se realizó en el salón de sexto año de vida de la institución educativa "Julio Trigo López", ubicado en el Consejo Popular: Veguita de Galo de Santiago de Cuba, pues desde las observaciones efectuadas a las diversas formas organizativas del proceso educativo, se evidenció el insuficiente tratamiento al desarrollo de las habilidades de motricidad fina, tomándose una población de 25 niños de la infancia preescolar, asimismo, se seleccionó una muestra de manera intencional de 15 niños que representa el 60%, por ser estos los que muestran mayor dificultad en el desarrollo motor fino. Además, se escoge una población y muestra de las 2 educadoras del sexto año de vida, lo que representa el 100% de estas, una es Máster con 30 años de experiencia y la otra es Licenciada en Educación Preescolar con 6 años de experiencia.

## RESULTADOS

En tal sentido, los instrumentos aplicados a la muestra, posibilitaron la obtención de datos los que al ser procesados, analizados e interpretados permitieron brindar resultados certeros y confiables, teniéndose en consideración los siguientes indicadores:

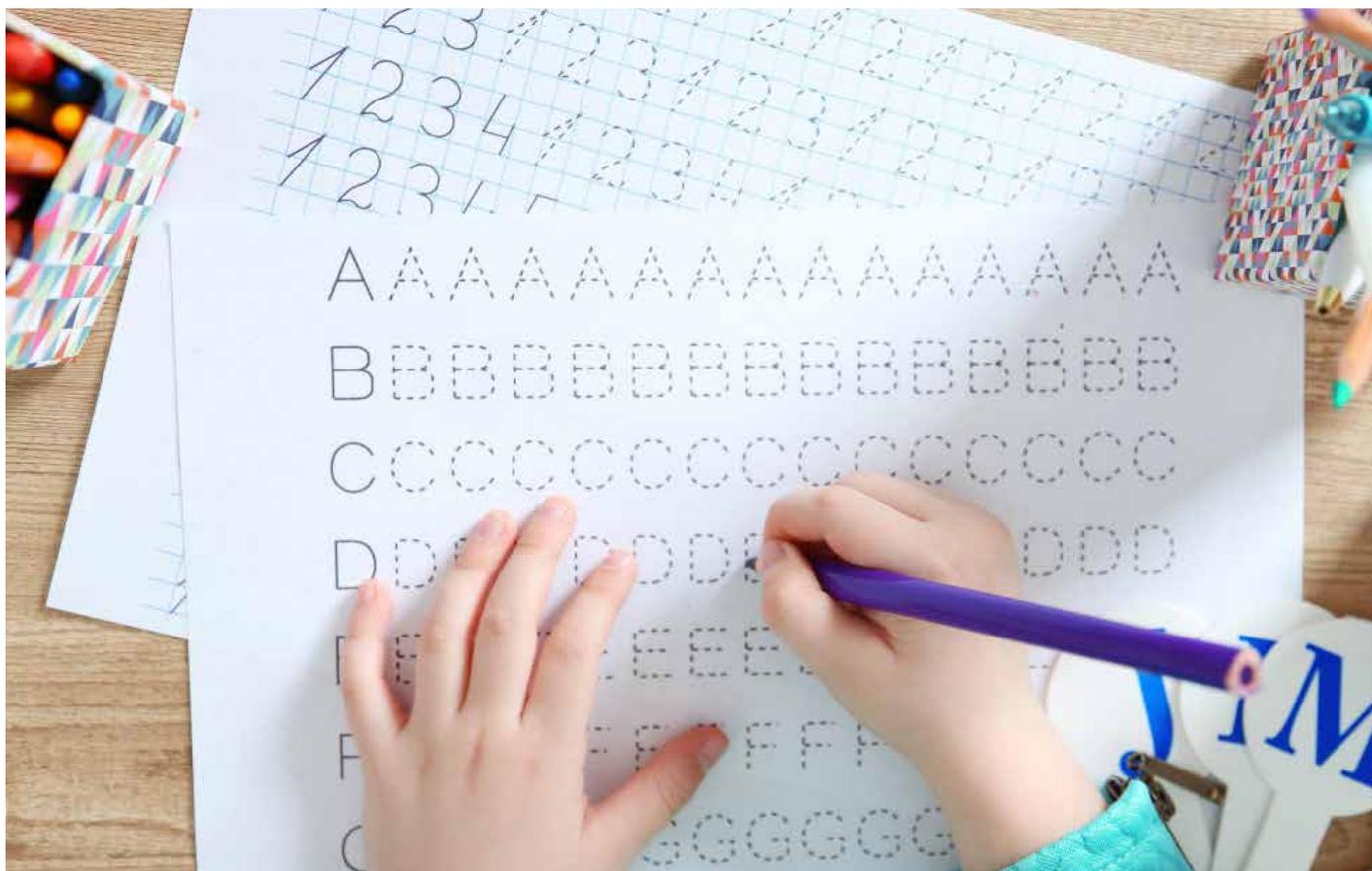
- Tratamiento al desarrollo de las habilidades de motricidad fina dentro del proceso educativo para su integración de contenidos.
- Vías que se ejecutan para favorecer el desarrollo de las habilidades de motricidad fina en los niños del sexto año de vida.
- Creación de condiciones empleando materiales variados para el desarrollo de las habilidades motoras fina desde la integración de contenidos en la infancia preescolar.

Los planes de actividades y dosificaciones del sexto año de vida, tienen incluido como objetivo en su concepción el tratamiento a la temática en 5 (100%), en 1 (20%) ofrecen elementos específicos y afines con el desarrollo de las habilidades motoras fina con énfasis en la Dimensiones de Educación y Desarrollo de la Comunicación (Preescritura). Sin embargo, en 4 (80%), los planes correspondientes a la Dimensiones de Educación y Desarrollo de: Social-Personal, Relación con el Entorno, Estética y Motricidad, se evidencia desde sus contenidos un enfoque integrador hacia el desarrollo de la misma, pero, no se le da el tratamiento necesario a la hora de su aplicación.

En cuanto a la revisión y análisis de los diferentes documentos normativos tales como los nuevos programas y orientaciones metodológicas del Tercer Perfeccionamiento del currículo de la Infancia Preescolar, en 5 (100%), se evidencia que existe una adecuada orientación para realizar un proceso educativo donde se empleen las diferentes herramientas para desarrollar las habilidades motoras fina con un enfoque integrador de los contenidos; pero a pesar de esto, las docentes desconocen de estas bondades y continúan empleando el segundo programa curricular y adecuaciones correspondientes, así como, los modos de actuación aprendidos durante años de práctica que no corresponden a las transformaciones actuales.

Además, mediante la revisión a los documentos, se aprecia que se trabaja de forma efímera el desarrollo a estas habilidades desde la integración de contenidos. Pues las 2 educadoras (100%), trabajan con adecuaciones curriculares y poseen muy pocos conocimientos sobre las acciones que brindan las orientaciones metodológicas del Tercer Perfeccionamiento, para realizar la planificación de las actividades programadas con un enfoque integral, lo que influye negativamente para la apropiación de dichas habilidades motoras en correspondencia con los logros del desarrollo de este grupo etario.

Luego de efectuada la revisión de los documentos normativos de la Infancia Preescolar, se constató, que aún es insuficiente la planificación para el tratamiento



de las habilidades de motricidad fina desde la integración de contenidos para el sexto año de vida, lo cual influye negativamente en el desarrollo integral de los infantes, atendiendo a las características, particularidades y logros de desarrollo para esta edad.

Dentro del proceso educativo se observaron un total 10 actividades, entre ellas 6 programadas, 2 independientes y 2 juegos de roles, representando el 100% de estas, con el propósito de conocer el nivel de desarrollo que muestran los niños de la infancia preescolar referente a estas habilidades. En las observaciones efectuadas a las diferentes formas organizativas dentro del proceso educativo, se constató que los infantes presentan muy poca flexibilidad en los movimientos de los dedos de las manos, levantan el lápiz, no se ajustan al renglón, no tienen continuidad y precisión cuando realizan un trazo determinado. Además, no concretan la forma del rasgo, presentan inseguridad en

las tareas, apreciándose que los niños no tienen un buen control muscular al manejar el lápiz. Al respecto, al realizar las observaciones a las actividades programadas, en las 6 (60%) se promueve un clima socio-afectivo a los infantes por parte de las educadoras, se les brinda un enfoque lúdico, se realiza la orientación a los niños sobre la actividad que van a realizar y cómo lo van a realizar. Sin embargo, solo en 1(10%) de ellas se observó el tratamiento adecuado al desarrollo de la motricidad fina desde la integración de contenidos, concretamente en la actividad de prescritura, utilizando materiales variados y estimulándose desde un enfoque integrador, mientras que en las demás actividades no ocurre lo mismo.

Además, se observó en las 2 actividades independientes, que no en todo momento se crearon las condiciones necesarias para la adecuada estimulación de la motricidad fina, con el objetivo de propiciar el



correcto desarrollo de esta, por lo que se vio restringida la atención a la diversidad, teniendo en cuenta el desarrollo de las destrezas motoras fina que deben adquirir los niños del sexto año de vida, pues sólo en 1 (10%) de ellas, se realizan las actividades integradoras realizando acciones de motivación con referencia a estas habilidades.

Por su parte, en los 2 (20%) juegos de roles observados, se incita y estimula la participación de los niños, se propicia un adecuado clima emocional promoviendo la relación niños–adultos y de ellos entre sí, consiguiendo la interrelación entre los niños de forma integrada, espontánea y voluntaria eligiendo con quiénes desean jugar; pese a esto, no siempre se ofrece el correcto tratamiento de las destrezas motoras fina, para su adecuado desarrollo, al realizar el rasgado, el coloreado en el dibujo y el

recorte de figuras impresas o creadas por ellos mismos, viéndose limitada la atención individual y los niveles de ayuda para los infantes que muestran mayor dificultad, así como, el empleo de las buenas prácticas.

De modo que, en las 10 (100%) actividades observadas dentro del proceso educativo en la infancia preescolar, el tratamiento al desarrollo de las habilidades de motricidad fina desde su integración de contenidos, es insuficiente, pues no es usual la elaboración de actividades integradoras. Además, las educadoras trabajan para alcanzar un correcto desarrollo de las destrezas motoras fina en los infantes, pero aún no logran contextualizar sus contenidos con el Tercer perfeccionamiento y la relación que debe existir entre todas las dimensiones de educación y desarrollo.

Por ende, se evalúa de forma sistemática el aprendizaje de los pequeños, pero no siendo así para evaluar el desarrollo que deben alcanzar los niños con respecto a las habilidades motoras fina desde su integración de contenidos.

A propósito, la entrevista realizada a las 2 (100%) educadoras, una de ellas Master 30 años de experiencia y la otra es Licenciada en Educación Preescolar 6 años de experiencia, revelan limitaciones en los conocimientos en cuanto a la definición de estas habilidades y su integración de contenidos en la infancia preescolar. No obstante, 1 de ellas que representan el 50%, hace referencia a las vías que se pueden utilizar para favorecer el desarrollo de las mismas, pero desconoce sobre la implementación de las actividades educativas desde su integración en el proceso educativo. Asimismo, 1 (50%) de ellas, comenta el tratamiento de esta habilidad por medio de la Dimensiones de Educación y Desarrollo de la Comunicación, pero desconoce cómo se realiza la integración de contenidos dentro de la dimensión, las 2 educadoras que representan el 100%, señalan que en los programas que utilizan actualmente, están por debajo de la temática objeto de estudio, y que los programas del tercer perfeccionamiento aún no son aplicados en la institución educativa.

En consecuencia, el estudio del proceso educativo hace viable que se establezcan las siguientes conclusiones del diagnóstico:

► Insuficientes conocimientos teóricos y metodológicos por parte de las educadoras sobre las orientaciones derivadas del tercer perfeccionamiento del currículo de la infancia preescolar.

► Inadecuado tratamiento a las habilidades de motricidad fina desde el proceso educativo con un carácter integrador de los contenidos en el sexto año de vida.

► Insuficiente concepción de los documentos normativos de las orientaciones metodológicas relacionadas con el tratamiento a las habilidades motoras con un carácter integrador.

## DISCUSIÓN

La educación es un proceso a través del cual, los individuos adquieren conocimientos, habilidades, creencias, valores o hábitos, de parte de otros quienes son los responsables de transmitírselos, utilizando para ello distintos métodos. En Cuba la finalidad de esta, es formar multifacéticamente al hombre y que pueda aplicar sus habilidades y conocimientos al servicio de la sociedad. Por ello, la búsqueda de procesos de transformación dirigidos a elevar la calidad de la labor educativa en la educación cubana, ha sido un propósito sistemático y progresivo en diversos periodos.

En tal sentido, la infancia preescolar tiene gran importancia, siendo una etapa decisiva en la vida de los niños. De ahí que, este período se sostiene en un sistema de principios, requerimientos e indicadores que les sirvan de guía a los agentes educativos para la planificación, ejecución y evaluación del sistema de actividades y de relaciones educativas que deben tener lugar en todos los momentos en que se organiza la vida de los infantes.

Además, esta sienta las bases cognitivas para un futuro desarrollo intelectual, que le permite al niño enfrentarse a las nuevas exigencias de la enseñanza escolar.

A propósito, para lograr lo expuesto anteriormente, en esta investigación se plantea una propuesta de actividades educativas para la infancia preescolar, con la finalidad de fomentar el desarrollo de las habilidades de motricidad fina desde la integración de contenidos en la dimensión educación y desarrollo de la Comunicación. Por esto, se adoptaron los postulados de la concepción histórico-cultural de L. Vigotsky, del cual se asumen: la Zona de Desarrollo Próximo, la Situación Social del Desarrollo, la Mediación que posibilita la interiorización de los contenidos de lo interpsicológico y lo intrapsicológico, producto a que estimula el desarrollo de procesos interactivos para facilitarlos.

Asimismo, esta busca promover la expresión personal y la creatividad en los infantes mediante la prescritura y el dibujo, así como, establecer un ambiente lúdico y motivador que favorezca el aprendizaje de los mismos. Por ello, dicha propuesta se sustentan en los siguientes principios:

- El centro de todo proceso lo constituye el niño.
- El adulto como conductor principal del proceso educativo.
- La integración de la actividad y la comunicación en el proceso educativo.
- El papel protagónico de la familia en la dirección del proceso educativo.
- Carácter formativo y desarrollador del proceso educativo.
- La vinculación de la educación del niño con el medio circundante.
- La intersectorialidad como pilar del proceso educativo.
- La atención a la diversidad en el proceso educativo.
- Enfoque Lúdico del proceso educativo.
- La sistematización de los diferentes componentes del proceso educativo.

En tal sentido, se hace inevitable señalar que para la aplicación de esta propuesta se utilizó el método oral y práctico, así como, los procedimientos lúdicos, observación, preguntas y respuestas. Además, los medios de enseñanza empleados variaban en correspondencia con las acciones que fueron realizando infantes, para ejecutar los movimientos finos como: lápices grafito, tijeras, lápices de colores, pinceles, crayolas, entre otros. Para ello, se dispuso del tiempo establecido para cada actividad.

## ACTIVIDADES EDUCATIVAS

### **Trazos en el Aire:**

Para su realización se emplearon como materiales cintas de diferentes colores confeccionadas por los padres. Luego de explicar cómo realizar la actividad, los niños se colocan en círculo y la educadora le susurra al oído la letra que cada niño va a dibujar con sus movimientos en el aire. Se les explica que empleando oraciones con muchas palabras expresará su nombre, así como, la letra que trazó imaginariamente en voz alta con expresividad y entonación adecuada.

En esta actividad se efectuó la integración de contenidos, además fomentó el uso de la comunicación verbal y no verbal al nombrar las letras y trazarlas en el aire. Asimismo mejoró la coordinación óculo manual, el control del movimiento, fomentó el uso del lenguaje al nombrar las letras y se logró que los niños compartieran con sus compañeros las cintas contribuyendo a las relaciones niño-niño y niño-educadora. Al finalizar la actividad educativa se realizaron preguntas que permitieron a los niños responder creativamente acerca de lo que se aprende, y ejercita desde las diferentes formas del proceso educativo con calidad y empleando las buenas prácticas sustentados en los requerimientos del tercer perfeccionamiento.

### **Otra de las actividades fue el Juego de Letras:**

Esta, se desarrolló con la finalidad de reforzar el reconocimiento de letras con un enfoque lúdico, donde se emplearon materiales como: imágenes y letras recortadas. Para ello se creó un juego y se explicaron sus reglas: buscar las letras escondidas en el área de juego, en los murales del salón de preescolar y verbalizarlas luego de encontrarlas. Luego de hallar la letra, se sentaron a trazarla y por último buscaran en las imágenes expuestas por la educadora, una que contenga la letra buscada. Cada niño estará atento a la palabra de la educadora para de forma ordenada buscar la letra que se manda y luego se colocan en posición correcta para trazar la letra encontrada.

La educadora recordará que deben trazar los rasgos caligráficos seguros, precisos, sin levantar el lápiz y sin salirse del renglón empleando una adecuada motricidad. Esta actividad se integró con las dimensiones de educación y desarrollo de lo Estético y Comunicación, pues los niños pudieron observar los colores atractivos con que estaban confeccionadas las letras y las imágenes.

### **Taller de Motricidad Fina:**

Se realizaron actividades que fortalecieron los músculos de las manos como: modelar con plastilina, recortar formas sencillas impresas o creadas por ellos mismos, rasgar tiras de papel y pintar con pinceles, para una vez terminada la creación de sus trabajos exponer lo que hicieron, cómo lo hicieron y que materiales emplearon para ellos. En tal sentido, en estas se integraron contenidos de la dimensión educación y desarrollo de la Comunicación.

Estas actividades fueron acompañadas por la confección y empleo de medios de enseñanza, en un clima socioafectivo y comunicativo adecuado. Además, se demostró que los niños mediante la aplicación de las actividades educativa desde la integración de contenidos en

la dimensión educación y desarrollo de la Comunicación, para darle tratamiento al desarrollo adecuado de las habilidades motrices, desarrollaron un proceso educativo de calidad, óptimo, participativo y desarrollador.

Asimismo, se evidenciaron resultados satisfactorios, manifestando los infantes mayor interés en las actividades realizadas y demostrando como estas favorecen al tratamiento de la motricidad fina en la infancia preescolar. Se logró mejor precisión y control de los movimientos donde intervienen los pequeños músculos de las manos de los niños teniendo en cuenta la seguridad, precisión y continuidad al realizar sus trabajos; así como, el dominio de las técnicas en las diferentes acciones de recortar, rasgar, trazar, colorear y rellenar. Además, han permitido

dar solución a las dificultades que presentaban los niños en el desarrollo de la comunicación no verbal empleando las actividades educativas.

De ahí que, la evaluación se realizó de forma continua, teniendo como indicadores: la participación activa de los infantes en las actividades propuestas, progreso en la motricidad fina (control del lápiz), creatividad en las presentaciones artísticas realizada por los niños, así como, las habilidades comunicativas al compartir sus trabajos en el colectivo. Lográndose integrar los contenidos en la dimensión de educación y desarrollo de la comunicación, con el objetivo de desarrollar habilidades motoras finas en la infancia preescolar.



## CONCLUSIONES

Los referentes teóricos analizados a partir del estudio de los fundamentos epistemológicos, permitieron revelar la trascendencia de las habilidades de motricidad fina desde la integración de contenidos dentro de la dimensión educación y desarrollo de la comunicación, utilizando las actividades educativas, donde estas se abordaron de forma holística considerando aspectos físicos, cognitivos y emocionales para el máximo desarrollo integral de los niños de la infancia preescolar. Pues con estas, se adquieren disímiles capacidades y aprendizajes que se alcanzan a través de las diversas actividades y materiales que se emplean.

En tal sentido, la significación de esta etapa hace que, en la actualidad pedagogos y psicólogos de diferentes latitudes, dirijan su atención a la búsqueda de vías que potencien al máximo su desarrollo. De ahí que, la concepción curricular está determinada por un proyecto integral que guía la actuación coordinada de los agentes educativos durante todos los momentos de la vida de los niños, expresado en la necesaria consideración de un currículo con un carácter integral, flexible, contextualizado y participativo.

La actualidad e importancia del tema, radica en la contribución al Tercer Perfeccionamiento de la Educación en Cuba, a partir de la implementación de dicha propuesta, para darle cumplimiento a los objetivos y prioridades de la educación de la Infancia Preescolar. Es por ello que, el

correcto empleo de la lúdica y los medios de enseñanza creativos hicieron ameno y provechoso este proceso. Pues la propuesta de actividades educativas contribuye al desarrollo de la comunicación verbal y no verbal en los niños del sexto año de vida.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arias, S. (2021). *La motricidad fina en el desarrollo de la preescritura en niños y niñas del subnivel Inicial 1*. Trabajo de Grado. Universidad Técnica de Machala. Machala. Ecuador. Recuperado de <https://bit.ly/40yRX0x>
- Arias, J. (2021). Diseño y Metodología de la Investigación. Enfoques. Recuperado de <https://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2260>
- Azcuy, L. y Rivero, M. (2016). La integración de contenidos desde la asignatura Física Química (I) en la carrera de Biología–Química. *Aula*, 22, 289-301. DOI: <https://dx.org/10.14201/aula201622289301>
- Cabrera, B. C. y Dupeirón, M. N. (2019). *El desarrollo de la motricidad fina en los niños y niñas del grado preescolar*, Universidad "Hermanos Saiz Montes de Oca" Pinar del Río. Cuba Recuperado de [https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-76962019000200222](https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962019000200222) Barbarita.cabrera@upr.edu.cu ; marilin.dup@upr.edu.cu
- Colectivo de Autores (2018). *Orientaciones Metodológicas del sexto año de vida*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de Autores (2018). *Un acercamiento a la concepción curricular de la primera infancia Cubana*. La Habana Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de Autores (2018). *Programa Provincial de la Primera Infancia (sexto año de vida)*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de Autores (2022). *Plan Educativo de la Primera Infancia (sexto año de vida)*. La Habana. DECEL, Diccionario Etimológico Castellanos. Chile.
- Díaz, M. (s/f). Propuesta de perfeccionamiento del fin de la educación preescolar cubana. Proyecto: El plan educativo para la educación preescolar. Soporte digital. La Habana: CELEP.
- García, M. (2019). *Fundamentos de Pedagogía de la Primera Infancia*. La Habana.
- García, S. (2009). *El desarrollo de la habilidad de planificar en los niños y niñas de 3 a 6 años*. [Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela Morales" Villa Clara. Cuba.
- García, M. y Batista, L. M. (2018). El desarrollo de la motricidad fina en los niños y las niñas de la primera infancia, *Revista Atlanti: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Ginarte, A. (2015). *La integración de contenidos en el diseño del currículo de nivel micro en la educación preescolar*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Ciencias Pedagógicas Pepito Tey. Las Tunas. Recuperado de <http://catalogo.reduniv.edu.cu/items/show/39237>
- Gómez, L. (2022). *Definición de habilidades*. »Concepto en Definición ABC. Recuperado de <https://www.definicionabc.com/general/habilidad.php>
- Hurtado, J. y Silverio, A. (2005). El proceso educativo para el desarrollo integral de la Primera Infancia. Ciudad de La Habana: CELEP.
- López Hurtado, J. y otros (2011). *La caracterización del desarrollo del niño y la niña cubanos de 0 a 6 años*. Centro Latinoamericano de la Educación Preescolar (CELEP). La Habana.
- López, J. (2016). *Un nuevo concepto de Educación Infantil*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Luna, A. B. (2021). *The integrating activity in the training of the graduate in Education Sciences an evaluation of its management*. Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Recuperado de <https://doi.org/10.22021/issue.20072872e.2020.32.820>
- Macías, A.; García, I.; Bernal, R. y Zapata, H. (2020). La estimulación y el desarrollo motor fino en niños de 5 años. *Conrado*, 16 (74), 306-311. Conrado: Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1366>
- MINED (2017). *Plan Educativo de la primera infancia*. Impresión ligera. La Habana.
- Mazó, A. (2019). *La preparación al docente de la primera infancia para el tratamiento del contenido motricidad fina*. [Tesis de doctorado Universidad de Central Martha Abreu de Las Villas. Oriente]. Recuperado de <http://repositorio.uclv.edu.cu/20.500.12693/22597>
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *La Asamblea General adoptando la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- Pérez, M. (2021). *Definición de habilidad*. <https://conceptodefinición.de/habilidad/>
- Ríos, I. (2007). *Propuesta de fundamentos científicos para la educación preescolar cubana*. La Habana: Tesis presentada en opción a título de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Rodríguez, O. (2020). *La dirección del proceso educativo institucionalizado: apuntes para una conceptualización*, Universidad de Ávila, Cuba, Recuperado de <https://orcid.org/0000-0003-1652-9075>
- Siverio, A. M. y López, J. (2016). *El proceso educativo para el desarrollo integral en la primera infancia*. La Habana.
- Soto, M. E y Espinosa, X. (2009). *Experiencia educativa en Educación Superior: Integración de contenidos disciplinares, a través de la planificación de una unidad didáctica integrada*. <https://www.researchgate.net/publication/50411269>
- Toledo, L. L. (2023). *Habilidades de motricidad fina en los niños de Infancia Preescolar* [Tesis de Maestría]. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Cuba
- Torres, G. (2015). *La importancia de la motricidad fina en la edad preescolar*. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar. CEI Venezuela: Tesis presentada en opción a título de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Vález, M. E. y Bolívar, O. E. (2022). *Estrategia didáctica apoyada en la expresión artística para el desarrollo de la motricidad fina en los niños de 3 a 4 años*. [Mvelez5822@utm.edu.ec, oscar.bolivar@utm.edu.ec. https://scholar.google.es/scholar?lookup=0&q=art%C3%ADculo+estrategia+did%C3%A1ctica+en+la+expresi%C3%B1os+de+3+a++4+a%C3%B1os+&hl=es&as\\_sdt=0,5!#d=gs\\_qabs&t=1739443702142&u=%23p%-3D8Av-CBC8eKwJ](https://scholar.google.es/scholar?lookup=0&q=art%C3%ADculo+estrategia+did%C3%A1ctica+en+la+expresi%C3%B1os+de+3+a++4+a%C3%B1os+&hl=es&as_sdt=0,5!#d=gs_qabs&t=1739443702142&u=%23p%-3D8Av-CBC8eKwJ)
- Vázquez, S.; Rivero, J. L. y Rosabal, T. C. (2023). *El tratamiento de la motricidad fina en niños de cinco a seis años a partir de relaciones interdimensionales*, [Tesis de Maestría. Universidad de Granma] [svazquezp@udg.co.cu https://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-80912023000300084&script=sci\\_arttext](https://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-80912023000300084&script=sci_arttext)
- Viera, B. E., Díaz, M. y Tabares, R. M. (2013). Guía metodológica para la integración de la evaluación en el plan de estudio D, de la Facultad de Cultura Física "Nancy Uranga Romagoza". *PODIUM Revista electrónica de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 8 (24), 42-53. <https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/465>
- Vigotsky, L. S. (1985). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana. Editora Científica.

# DISEÑO DE SOFTWARE PARA EDUCACIÓN VIAL EN EDUCACIÓN BÁSICA. EVIDENCIA DE LA NECESIDAD DE EDUCACIÓN VIAL TEMPRANA

*SOFTWARE DESIGN FOR ROAD SAFETY EDUCATION IN  
ELEMENTARY EDUCATION. EVIDENCE OF THE NEED FOR  
EARLY ROAD SAFETY EDUCATION*

## **MEC. Jorge Emilio Martínez Lam**

Prof. de Asignatura, Universidad Autónoma de Occidente.  
jorge.martinez@uadeo.mx

**ORCID:** 0009-0008-1545-2233

## **Dra. Carmen Elizabeth Camacho Ortiz**

Subdirectora del Programa Académico de Ingeniería en Animación  
y Efectos Visuales, Universidad Politécnica de Sinaloa.  
ccamacho@upsin.edu.mx

**ORCID:** 0009-0003-2185-6377

## **Dr. Mario Alberto Morales Acosta**

Director Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa Unidad Mazatlán,  
Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.  
mario.morales@upes.edu.mx

**ORCID:** 0000-0003-0112-2459

## **Dra. Lina Morales Acosta**

Profesora por honorarios, Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.  
lina.morales@upes.edu.mx

**ORCID:** 0000-0001-5834-7881

## RESUMEN

La problemática de los accidentes de tránsito a nivel mundial es alarmante, representando una de las principales causas de muerte y discapacidad, especialmente en niños y jóvenes. Ante esta realidad, la presente investigación propone el diseño y desarrollo de software educativo centrado en la educación vial temprana como una estrategia para prevenir accidentes y fomentar una cultura vial segura. A través de una revisión exhaustiva de la literatura, se evidencia la necesidad urgente de implementar programas de educación vial desde edades tempranas. El uso de videojuegos y otras herramientas tecnológicas interactivas se presenta como una alternativa innovadora y atractiva para los niños, facilitando el aprendizaje de normas de tránsito y el desarrollo de habilidades de conducción segura. El estudio se centra en el diseño de un software educativo que combine elementos lúdicos y pedagógicos, con el objetivo de hacer más atractivo y efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se espera que este software contribuya a reducir los índices de accidentes de tránsito y a formar ciudadanos más responsables y conscientes en el uso de las vías públicas.

**Palabras claves:** Educación vial; diseño y desarrollo de videojuegos; seguridad vial; software educativo; tecnología educativa.

## ABSTRACT

*The global problem of traffic accidents is alarming, being one of the leading causes of death and disability, especially among children and young people. In response to this reality, this research proposes the design and development of educational software focused on early road safety education as a strategy to prevent accidents and promote a safe road culture. Through an exhaustive literature review, an urgent need for the implementation of traffic education programs from an early age is evident. The use of video games and other interactive technological tools is presented as an innovative and attractive alternative for children, facilitating the learning of traffic rules and the development of safe driving skills. The study focuses on the design of educational software that combines ludic and pedagogical elements, with the objective of making the teaching-learning process more attractive and effective. It is expected that this software will contribute to reducing traffic accident rates and fostering more responsible and aware citizens in the use of public roads.*

**Key Words:** Educational software; educational technology; road safety; road safety education; video game design and development.

## INTRODUCCIÓN

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023), en el año 2021 se estimó la pérdida de más de 1,19 millones de vidas y causaron traumatismos no mortales a entre 20 y 50 millones de personas en todo el mundo cada año, muchos de los cuales provocarán una discapacidad, los decesos de personas corresponden a 15 muertes viales por cada 100,000 habitantes, los accidentes de tránsito matan a una persona cada dos minutos y se producen más de 3,200 defunciones al día. Más de la mitad (56%) de las personas que fallecen en las vías de tránsito a nivel mundial son peatones, ciclistas y motociclistas (personas vulnerables que utilizan las vías públicas). Con datos del año 2019 los accidentes de tránsito ocupan el duodécimo lugar entre las principales causas de muerte a nivel internacional y para todos los grupos de edad; con base a la distribución de edades y causas de muerte los percances de tránsito son la principal causa de defunción para los niños, niñas y jóvenes de edades entre los 5 y 29 años; además, más de dos tercios

(69%) de las personas que lamentablemente pierden la vida se encontraban en edad de laboral es decir, entre los 18 y 59 años de edad. Los accidentes de tránsito ocasionan dolor y sufrimiento, constituyen un grave problema de salud pública y desarrollo, que conlleva a elevados costos sanitarios y socioeconómicos; a tal grado que no solamente las víctimas y sus familias sufren considerables pérdidas económicas y sociales por su causa, si no también los países: los accidentes de tránsito representan del 1% al 3% del producto interno bruto en gran parte de los países. Más del 92% de las defunciones y traumatismos causados por los accidentes de tránsito se producen en países de ingresos bajos (13%), medio bajo (44%) y medio alto (35%); nueve de cada 10 fallecimientos por percances viales se registran en éstos países de ingresos medios y bajos; en los países de ingresos bajos la cifra de víctimas mortales es desproporcionadamente alto si se compara con el porcentaje de vehículos y carreteras pavimentadas con los que cuentan, ya que apenas alcanzan el 1% (pp. 10-21).



La gravedad de los datos presentados plantea que el estudio y la búsqueda de soluciones al accidente de tráfico no pueden ser un tópico. Trabajar en la prevención de los accidentes de tráfico y de sus consecuencias es un reto que incumbe a toda la sociedad. La infancia es una etapa en la que se deben sentar las bases de una mentalidad preventiva que acompañará a los niños y niñas en todas las experiencias de su vida.

Es necesario entonces promover e impulsar una nueva cultura vial a través de la educación, que apunte a mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos. Esto implica formar a los ciudadanos en aquellos conocimientos, actitudes y valores que son esenciales para la toma de conciencia individual sobre la vialidad, la comprensión de la importancia de asumir un cambio de conducta que permita prevenir los siniestros viales y reflexionar sobre las causas que provocan los altos índices de siniestralidad. Es importante aclarar que la seguridad en la calle depende de las acciones y las actitudes de cada uno y por ende es también una cuestión ética. El tránsito es una actividad en la que intervienen múltiples actores, con intereses, necesidades y posibilidad de movimiento diversas, por lo que no es suficiente una ley que regule el tránsito y la movilidad, es necesario generar una conciencia vial en la sociedad y esto solo puede lograrse por medio de una educación vial desde temprana edad.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han desarrollado vertiginosamente y están presentes en todos los sectores de la población, de igual manera se han ido incorporando rápidamente en la vida social, y su dominio hoy día es considerado un importante elemento de la cultura. Según Velásquez y López (2008), están presentes en todas o en casi todas las esferas del desempeño humano, en las diversas áreas del conocimiento y en particular en la educación, tanto en la docencia como en la investigación y la gestión académica y administrativa. Es cada vez más necesario hacer uso de las TIC para la enseñanza, es por ello que, en este proyecto de investigación, se hará uso de ellas para concientizar a la sociedad sobre la impor-

tancia de la educación vial, por medio de la enseñanza de buenas prácticas viales a estudiantes de 3ro a 6to grado de educación primaria.

Este proyecto de investigación consiste en el diseño, desarrollo e implementación de un videojuego de educación vial para estudiantes de 3ro a 6to grado de educación primaria, mismo que cuenta con seis secciones y tres personajes en esta primera versión, las secciones son seguridad vial, semáforos, señales preventivas, señales reglamentarias, señales transitorias y señales informativas; cada una de esas secciones está enfocada a los personajes peatones y ciclistas, contando además con la intervención del personaje principal el Señor T; el cual corresponde a un oficial de tránsito que regula y da indicaciones a lo largo del videojuego.

Es importante resaltar que dicho videojuego es desarrollado para ser utilizado en dispositivos móviles, buscando que los niños puedan acceder al mismo dentro de sus instituciones educativas y fuera de ellas; logrando de esta manera influir en la educación vial de una mayor cantidad de infantes, para generar una mayor conciencia sobre la importancia del conocimiento de reglas y normas de vialidad en la sociedad.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En un marco de un lento crecimiento económico mundial, las desigualdades sociales, la degradación ambiental, rezagos en la calidad de los servicios de educación y salud; hace necesario el requerir realizar una transformación en el paradigma de desarrollo dominante en uno que lleve a la humanidad por la vía del desarrollo sostenible, inclusivo y con visión de largo plazo, es por ello que los 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas (NU), actores de la sociedad civil, el mundo académico y el sector privado, acordaron y se logró proclamar en septiembre de 2015 la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible con 17

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas que presentan una visión de desarrollo sostenible e integra las dimensiones económica, social y ambiental. La Agenda 2030 es una agenda transformadora, pone a la igualdad y dignidad de las personas en el centro y llama a cambiar el estilo de desarrollo de la sociedad, respetando el medio ambiente (Naciones Unidas [NU], 2018, pp. 5 - 31).

En un enfoque de seguridad vial se incluye en el tercer ODS concerniente a Salud y Bienestar para “Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos y todas las edades” el cual establece que para lograr el desarrollo sostenible es fundamental garantizar una vida saludable y promover el bienestar para todos y todas a cualquier edad, se espera aumentar la esperanza de vida y la reducción de algunas de las causas de muerte más comunes relacionadas con la mortalidad infantil, materna y en general, en el ámbito de la vialidad se estableció la meta 3.6 “De aquí a 2020, reducir a la mitad el número de muertes y lesiones causadas por accidentes de tráfico en el mundo” con su respectivo indicador 3.6.1 “Tasa de mortalidad por lesiones debidas a accidentes de tráfico”. De igual forma en el onceavo ODS concerniente a ciudades y comunidades sostenibles para “Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles” se estableció la meta 11.2 “De aquí a 2030, proporcionar acceso a sistemas de transporte seguros, asequibles, accesibles y sostenibles para todos y mejorar la seguridad vial, en particular mediante la ampliación del transporte público, prestando especial atención a las necesidades de las personas en situación de vulnerabilidad, las mujeres, los niños, las personas con discapacidad y las personas de edad” con el indicador 11.2.1 “Proporción de la población que tiene fácil acceso al transporte público, desglosada por sexo, edad y personas con discapacidad” (NU, 2018, pp. 5-31).

Las NU tuvo a bien convocar a la Asamblea General número A/RES/74/299 para el “Mejoramiento de la seguridad vial en el mundo” el día 31 de agosto de 2020, en dicha reunión las NU proclama el periodo 2021- 2030 como el Segundo Decenio de Acción para la Seguridad

Vial, que tiene como objetivo reducir las muertes y lesiones causadas por accidentes de tráfico por lo menos en un 50% del 2021 al 2030 con relación a todas las metas de los ODS relacionados con la seguridad vial y en específico a la meta 3.6, de igual forma insta a los miembros a brindar atención especial a los usuarios vulnerables de las carreteras, implementar disposiciones para la seguridad de los vehículos, normas para conductores, la infraestructura vial y la tecnología, mejorar la atención, rehabilitación y reinserción social de las víctimas de accidentes de tránsito y pide el apoyo conjunto de las ONG, mundo académico, sector privado para apoyar a los gobiernos que son los principales responsables de la seguridad vial con la finalidad de alcanzar los objetivos planteados (Naciones Unidas Asamblea General, 2020, pp. 1-10).

Los accidentes de tránsito, que ocupaban el noveno lugar entre las principales causas de defunción a nivel mundial en el año 2017 y para todos los grupos de edad, suponían la pérdida de más de 1,2 millones de vidas y causaban traumatismos no mortales a cerca de 50 millones de personas en todo el mundo cada año. Casi la mitad (49%) de las personas que morían en las vías de tránsito del mundo eran peatones, ciclistas y motociclistas. Los accidentes de tránsito eran y siguen siendo la principal causa de defunción para las personas de edades comprendidas entre los 15 y los 29 años (OMS, 2017).

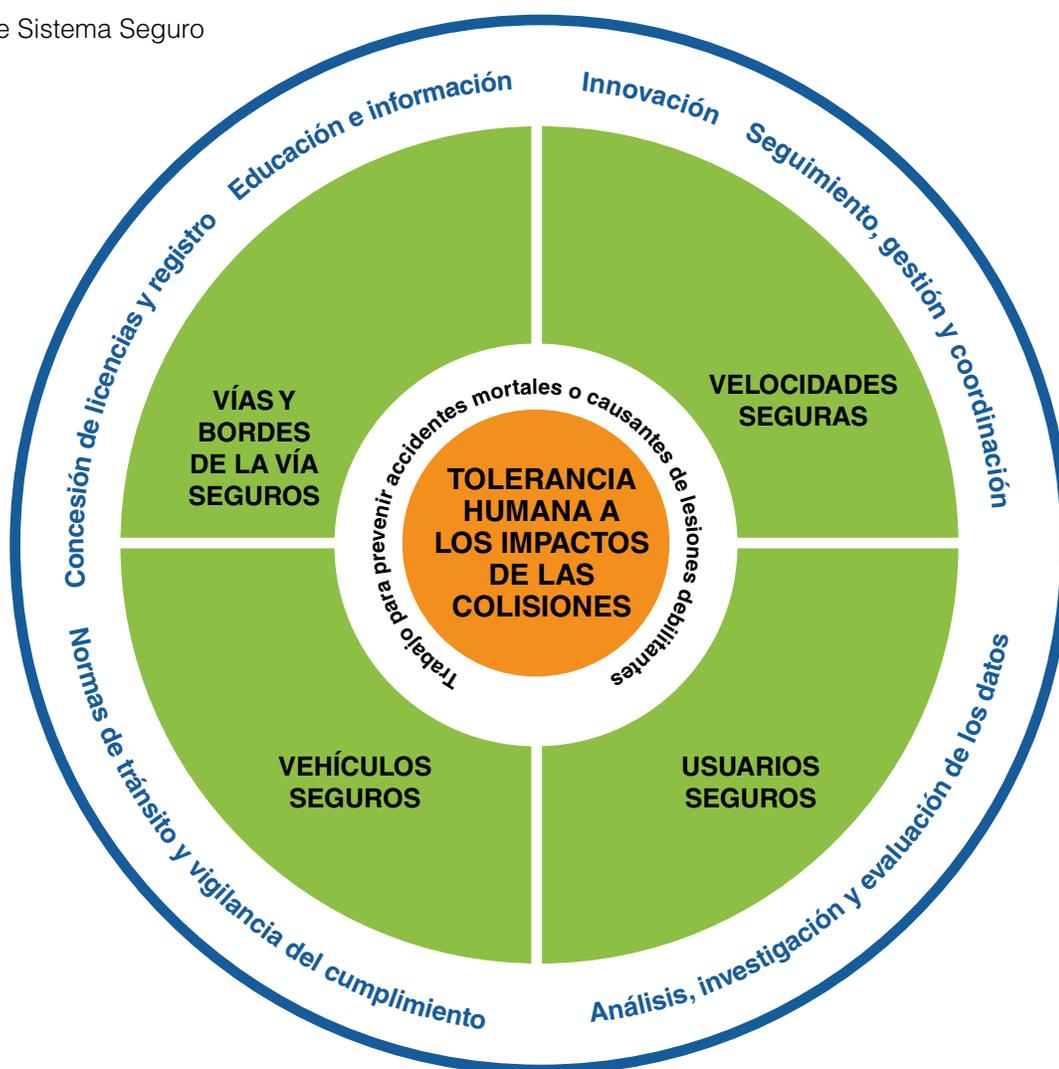
Los accidentes de tránsito representan una problemática de salud pública de gran magnitud, con consecuencias multidimensionales que trascienden los límites nacionales. Representan una carga significativa para la salud pública y la economía de los países, especialmente en aquellos con ingresos bajos y medios. Estos eventos generan costos elevados en salud y provocan pérdidas económicas considerables, equivalentes al 1-3% del producto nacional bruto en muchos casos. Los accidentes de tránsito son una de las principales causas de muerte y discapacidad en todo el mundo, especialmente entre jóvenes y adultos en edad productiva. Es urgente tomar medidas para prevenirlos y reducir su impacto en la salud y la economía, es necesario invertir en infraestructura vial segura y en campañas de educación vial para reducir el número de accidentes de tránsito (OMS, 2017).

El enfoque de sistema seguro se puede observar en la Figura 1, este proporciona un marco viable para examinar desde una perspectiva holística los factores de riesgo de los traumatismos causados por el tránsito y las intervenciones relacionadas. El enfoque de sistema seguro se basa en la estrategia “Perspectiva cero” sueca, que tiene la ambición a largo plazo de reducir a cero las lesiones graves o mortales en el sistema de trans-

porte (Peden et al., 2004, pp. 6-8). El objetivo de este enfoque es guiar y orientar la construcción de un sistema vial seguro para evitar los accidentes y, en caso de que se produzcan, garantizar que las fuerzas del impacto no sean suficientes para causar traumatismos graves o defunciones, que las víctimas sean rescatadas y que reciban una atención traumatológica adecuada (Belin 2012; ITF 2016; Transport Queensland, 2015).

**Figura 1**

Enfoque de Sistema Seguro



**Nota.** Trabajo para prevenir accidentes mortales o causantes de lesiones debilitantes. Tomado de *Safer Roads, Safer Queensland Queensland's Road Safety Strategy 2015–21*, por Queensland Government.

Es necesario poner atención especial en los niños por su vulnerabilidad ante el tránsito. Más de 500 niños de menos de 18 años mueren cada día en las vías de tránsito a nivel mundial y miles más sufren traumatismos. Los traumatismos causados por el tránsito son una de las principales causas de defunción para los niños en su segunda década de vida, y el 95% de las víctimas mortales infantiles por esta causa se producen en países de ingresos bajos y medios (OMS, 2015).

Las limitaciones propias del nivel de desarrollo físico, cognitivo y social de los niños hacen que estén más expuestos a los riesgos derivados del tránsito que los adultos: físicamente, los niños tienden a ser más vulnerables a traumatismos craneoencefálicos graves que los adultos; pueden tener más dificultades para interpretar imágenes y sonidos que influyen en los juicios relativos a la proximidad, velocidad y dirección de los vehículos en movimiento; y a medida que se hacen mayores, los adolescentes pueden ser más propensos a asumir riesgos (OMS, 2015). Además de contribuir a las metas de seguridad vial de los ODS, garantizar un desplazamiento seguro a la escuela también contribuye a otras prioridades básicas de los ODS, como el acceso a la educación y la erradicación de la pobreza (Silverman, 2016). Eso convierte a su vez la protección de los niños en las vías de tránsito en una exigencia de acuerdo con la Convención sobre los Derechos del Niño (NU, 1989).

Una política orientada a proporcionar una protección eficaz a los niños en las vías de tránsito también debe fortalecer la protección de todos los usuarios vulnerables de las vías y de la población en general. Es preciso poner un énfasis especial en los niños por su vulnerabilidad ante el tránsito. Más de 500 niños de menos de 18 años mueren cada día en las vías de tránsito de todo el mundo y miles más sufren traumatismos. Los traumatismos causados por el tránsito son una de las principales causas de defunción para los niños en su segunda década de vida, y el 95% de las víctimas mortales infantiles por esta causa se producen en países de ingresos bajos y medios (OMS, 2015).

La colaboración y la creación de coaliciones entre instituciones y partes interesadas, así como entre diversos sectores (por ejemplo, la educación, la salud, el gobierno local, el transporte y la policía), es vital para mejorar la protección de los niños en las vías de tránsito. Implicar a las escuelas y los estudiantes en la toma de decisiones relativas a la seguridad vial ha demostrado ser un enfoque eficaz (OMS, 2017).

La supervisión es especialmente importante para proteger a los niños en las vías de tránsito, sobre todo en comunidades pobres y entornos viales complejos y peligrosos. Los padres, maestros y cuidadores pueden desempeñar un papel importante en este ámbito a través de programas de educación y supervisión, cuya eficacia será mucho mayor si se aplican de forma complementaria con otras intervenciones clave, como las relativas a la velocidad y las infraestructuras seguras. Las alianzas entre las comunidades locales, las escuelas y la policía para poner en marcha iniciativas de patrullas escolares y pedibuses pueden ser eficaces, sobre todo cuando los padres se encuentran en el trabajo y no pueden vigilar a los niños (OMS, 2017).

Por lo anterior, se resalta la importancia de la educación vial a temprana edad como un complemento de todas las acciones necesarias para asegurar que niños y adultos se encuentren a salvo en la vía pública. Para lograrlo se puede hacer uso de recursos tecnológicos que permitan educar en el tema a una mayor cantidad de infantes de una manera atractiva y dinámica.

De acuerdo con Negroponete (2000, como se citó en Quintanilla, 2014) “cualquier tecnología unida a la investigación debe producir cambios en la forma de vivir y entender la realidad. En los últimos años se ha producido un intenso y acelerado conocimiento del universo y además la tecnología ha permitido la transformación de este mundo y de los propios seres humanos”.

La irrupción de las TIC en el ámbito educativo ha redefinido el rol de docentes y estudiantes. Inicialmente concebidas como un complemento a los métodos tradicionales, las TIC han evolucionado hasta convertirse en un elemento central de la práctica pedagógica.

Esta transformación exige una adaptación constante por parte de todos los actores involucrados, quienes deben desarrollar nuevas competencias digitales y pedagógicas. La integración exitosa de las TIC depende, en gran medida, de la capacidad de los docentes para diseñar experiencias de aprendizaje innovadoras y significativas, (Velásquez y López, 2008).



Desde la perspectiva del aprendizaje, la utilización de las TIC tiene grandes ventajas: interés, motivación, interacción, continúa actividad intelectual, desarrollo de la iniciativa, mayor comunicación entre profesores y alumnos, aprendizaje cooperativo, alto grado de interdisciplinariedad, alfabetización digital y audiovisual, desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información, mayor contacto con los estudiantes, actualización profesional, (De la Torre y Domínguez, 2012).

De igual manera, el rol del personal docente también cambia en un ambiente rico en TIC. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación provoca una transformación sustancial en el rol del docente. Este pasa de ser una figura transmisora de conocimientos a convertirse en un facilitador del aprendizaje, guiando a los estudiantes en la exploración y construcción autónoma de saberes. En este nuevo escenario, el docente asume un papel de gestor de recursos digitales y de mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje, (Salinas, 1998, como se citó en Quiroga et al., 2019).

En los últimos años, los centros educativos han planteado nuevas metodologías, estrategias de enseñanza y políticas educativas, con el fin de facilitar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes para que encaren los nuevos retos que impone una sociedad globalizada, (De Grove et al., 2012). Una de esas estrategias son los videojuegos.

Rende (2013, como se citó en Puspitasari y Subiyanto, 2017) afirma que debido al incremento en el número de niños que utilizan dispositivos móviles, muchas aplicaciones desarrolladas para dispositivos móviles se pueden utilizar como medios de aprendizaje, como aplicaciones para aprender matemáticas, lectura y otras. Según un estudio, la aplicación de matemáticas en un dispositivo móvil utilizada como medio de aprendizaje, puede mejorar el rendimiento de los estudiantes (Zhang et al., 2015).

Los videojuegos son aplicaciones interactivas diseñadas para el entretenimiento, que permite a los usuarios interactuar mediante interfaces gráficas y/o controles a través de diferentes dispositivos. (Pérez y Gardey, 2021).

La incorporación de videojuegos en el ámbito educativo no solo promueve la diversión y la motivación, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas y motoras. Al permitir que los estudiantes aprendan a través de la práctica y la experimentación, los videojuegos facilitan un aprendizaje más profundo y significativo, alineado con el principio pedagógico del 'aprender haciendo'. Transport Queensland (2015).

En este sentido, los videojuegos, al ser utilizados como estrategia de aprendizaje, tienen el potencial de mejorar significativamente la comprensión y retención de los conceptos presentados en clase, como herramienta pedagógica prometen facilitar la comprensión, asimilación y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes, (Kanthan & Senger, 2011). Los videojuegos, tradicionalmente asociados al ocio, han experimentado una transformación en los últimos años, posicionándose como una herramienta con un creciente potencial pedagógico (Backlund & Hendrix, 2013).

Ya en 1994, autores como Mendiz, Pindado, Ruiz y Pulido (2004), vislumbraron el potencial de los videojuegos como herramientas educativas, proponiendo su integración en el entorno escolar no solo como un medio de aprendizaje, sino también como objeto de estudio para comprender su impacto en el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Sin embargo, la efectividad de los videojuegos como herramientas educativas está condicionada por una serie de factores, entre los que destacan la planificación, la implementación de estrategias pedagógicas adecuadas y la coherencia con los objetivos educativos generales. Estos elementos son fundamentales para garantizar que los videojuegos contribuyan al desarrollo de las competencias cognitivas de los estudiantes (Hwang et al., 2013; Linehan et al., 2011; Wu et al., 2012).

De igual manera, los profesores que implementan los videojuegos en su plan de estudios necesitan bases tecnológicas sólidas para poder incorporar esas estrategias novedosas a los contenidos tradicionales del currículo (Kenny & Gunter (2011). Algunas competencias de los docentes que se requieren para este propósito son: el pensamiento crítico, la capacidad de resolución de problemas, el fomento de la creatividad y la innovación, y la habilidad de motivar a los estudiantes para que generen contenido.

## METODOLOGÍA

Esta investigación tiende a ser cualitativa, pues se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Punch, 2014; Lichtman, 2013; Morse, 2012; Encyclopedia of Educational Psychology, 2008; Lahman y Geist, 2008; Carey, 2007 y DeLyser, 2006).

Éste estudio está enmarcado dentro de los lineamientos de la investigación acción (IA) cuyo término proviene del autor Kurt Lewis y fue utilizado por primera vez en el año 1944, este describe una forma de investigación que liga el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social, argumentando poder lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales. El término investigación-acción hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social (Murillo, 2012).

### Tabla I

Cuadro comparativo de los tipos de método de investigación.

Método etnográfico	Método investigación-acción	Método estudio de casos
Es una metodología que busca describir de manera exhaustiva y detallada la vida de un grupo particular. Al centrarse en la observación participante, esta metodología permite acceder a los significados y prácticas culturales que subyacen a las acciones de los individuos, ofreciendo así una visión holística de su mundo.	Es una metodología valiosa para abordar problemáticas concretas y promover el desarrollo profesional docente. Este enfoque fomenta la participación activa de los docentes y estudiantes en la búsqueda de soluciones a los desafíos que enfrentan en su práctica diaria.	En el campo de la educación, el estudio de caso es una herramienta valiosa para investigar fenómenos complejos y contextualizados. Esta metodología permite explorar en profundidad las experiencias y perspectivas de los actores involucrados, generando conocimiento relevante para la mejora de las prácticas educativas.

**Nota.** Esta tabla describe los tipos de métodos de investigación etnográfico, investigación-acción y estudio de casos.

La investigación-acción es una herramienta y estrategia efectiva para participar en la creación y construcción de conocimientos así como de nuevas y mejores prácticas educativas, favorece experiencias de diálogo y de corresponsabilidad con los procesos y los resultados educativos; la acción democrática se estimula y promueve porque privilegia el derecho y a la vez el deber en los miembros participantes, por ello su carácter formativo para los estudiantes, docentes, padres y madres de familia y otros agentes involucrados (Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa, 2010). Esta herramienta y estrategia, se concibe como un método de investigación cuyo propósito se dirige a que el docente reflexione sobre su práctica educativa, de forma que repercuta, tanto sobre la calidad del aprendizaje como sobre la propia enseñanza, es decir, hace que el docente actúe como investigador e investigado, simultáneamente (Blaxter, Hughes y Tight, 2008).

Este proyecto de investigación pretende evaluar el aprendizaje al emplear Software Educativo para la enseñanza de educación vial y su aumento en el interés sobre el tema, en estudiantes de 3ro a 6to grado de educación primaria en la escuela “Bicentenario” en Mazatlán, Sinaloa, México, para ello se está diseñando y desarrollando un videojuego en la plataforma Unity el cual lleva por nombre Jugando con Señor T.

## RESULTADOS

El diseño de personajes es un proceso meticuloso que requiere atención a los detalles y un entendimiento profundo del trasfondo y personalidad de los mismos. Desde la elección de formas y colores hasta la experimentación con poses y expresiones, cada aspecto contribuye a crear una representación auténtica y coherente. Considerar estos elementos asegura que el personaje comunique eficazmente su esencia y rol en la historia, para este proyecto de investigación se está diseñando y desarrollando un videojuego en la Plataforma Unity 2017, el cual lleva por

nombre Jugando con Señor T, cuenta con el diseño del personaje principal llamado Señor T, el cual es un agente de tránsito quien va conduciendo a los niños que utilizan el juego a lo largo de todo su recorrido y les va dando las indicaciones, así como presentando una serie de videos informativos sobre la educación vial. Cuenta además con el diseño del personaje niña y del personaje niño que representarán al jugador cuando lo seleccione al inicio del juego, cada jugador tendrá la oportunidad de nombrar a su gusto a cada personaje.

### Figura 2

Versión 1 Personaje Señor T



Fuente: Construcción personal.

**Figura 3**

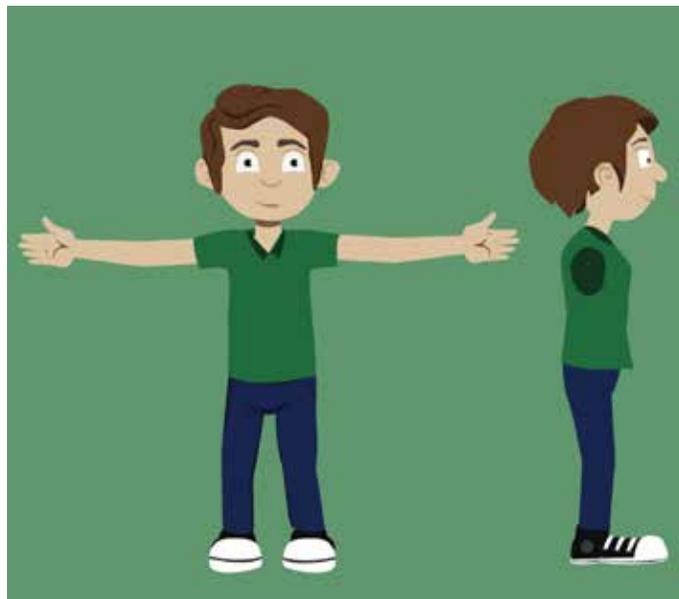
Versión Final Personaje Señor T



*Nota. Elaboración propia.*

**Figura 5**

Personaje niño



*Nota. Elaboración propia.*

**Figura 4**

Personaje niña



*Nota. Elaboración propia.*

El diseño del videojuego cuenta con un estilo cartoon representado por una ciudad llamada Run Run Landia, por la cual circula un vehículo el cual es manipulado por el jugador y deberá manejarlo por la ciudad respetando las reglas de seguridad vial, a lo largo de su recorrido cuenta con diversas intervenciones del personaje principal Señor T el cual le va otorgando información importante sobre las normas de vialidad. Además, el personaje niño o niña según sea seleccionado por el jugador le mostrará una serie de videos informativos a lo largo de su recorrido en el juego, los cuales le enseñan al jugador las reglas de vialidad requeridas para una educación vial en niños de 3ro a 6to grado de educación primaria; estos videos se encuentran divididos en las siguientes secciones:

### *1. Seguridad vial*

El objetivo didáctico de los videos de seguridad vial es enseñar a los niños las acciones y mecanismos que deben realizar para lograr una buena circulación de

tránsito, esto mediante el dominio de leyes, reglamentos, disposiciones y normas de conducta; tanto para peatones, conductores de automóviles y motocicletas, así como pasajeros; a fin de utilizar correctamente la vía pública, previniendo los accidentes de tránsito.

## 2. Semáforos

El objetivo didáctico de los videos de la sección de semáforos es enseñar a los niños el funcionamiento y finalidad de los semáforos en la vialidad, desde la perspectiva de los peatones, así como de los conductores de automóviles y motocicletas.

## 3. Señales preventivas

El objetivo didáctico de los videos de señales preventivas es enseñar sobre la existencia y la finalidad de las señales preventivas, las cuales contienen símbolos o leyendas que tienen como objetivo prevenir a los

conductores de vehículos sobre la existencia de algún peligro en el camino.

## 4. Señales restrictivas

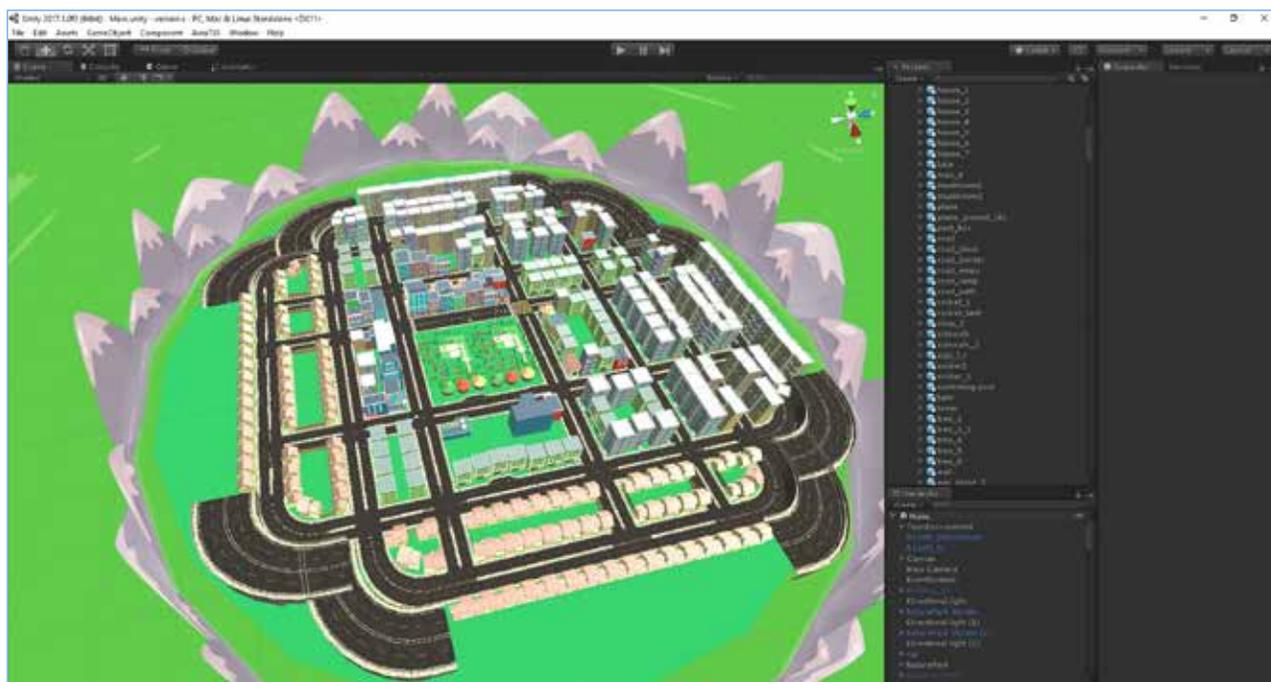
El objetivo didáctico de los videos de señales restrictivas es enseñar sobre la existencia y la finalidad de las señales restrictivas, las cuales están fijadas en postes, con símbolos o leyendas que tienen por objeto indicar al usuario, tanto en zona rural como urbana, la existencia de limitaciones físicas o prohibiciones reglamentarias que regulan el tránsito.

## 5. Señales informativas

El objetivo didáctico de los videos de señales informativas es enseñar sobre la existencia y la finalidad de las señales informativas, las cuales tienen por objeto guiar al usuario de la vía, suministrando información de localidades, destinos, direcciones, sitios especiales, distancias y prestación de servicios.

### Figura 6

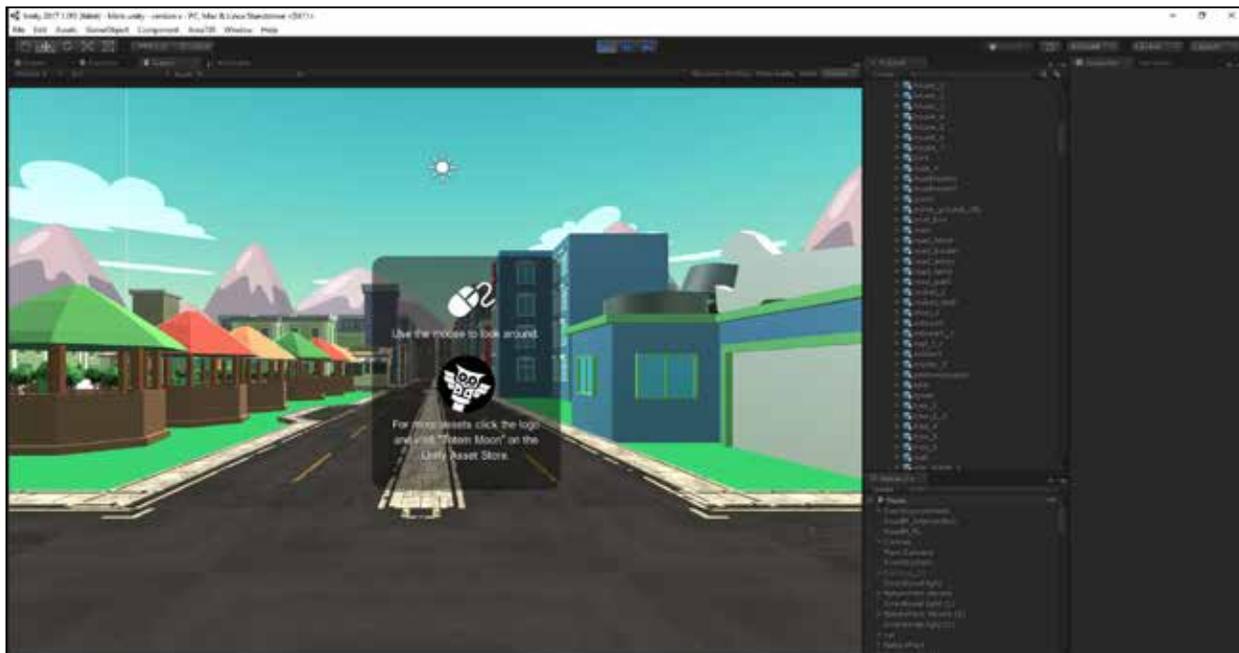
Ciudad Run Run Landia del videojuego Jugando con Señor T



Nota. Elaboración propia.

**Figura 7**

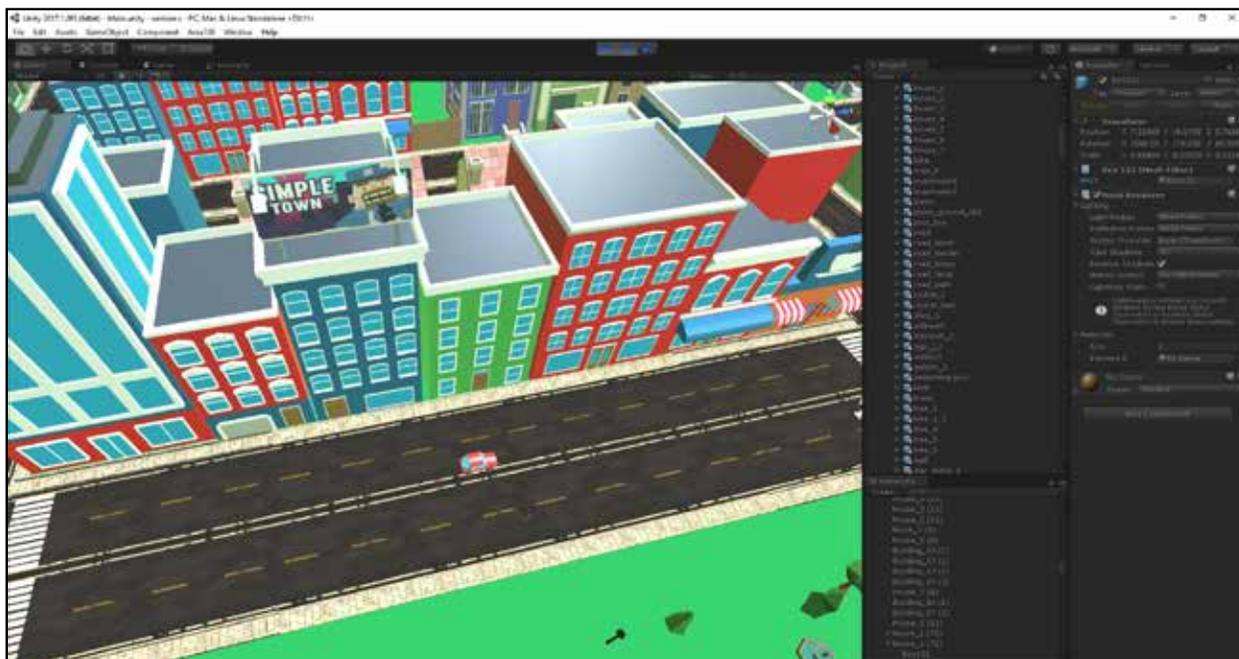
Pantalla inicial del videojuego Jugando con Señor T



*Nota. Elaboración propia.*

**Figura 8**

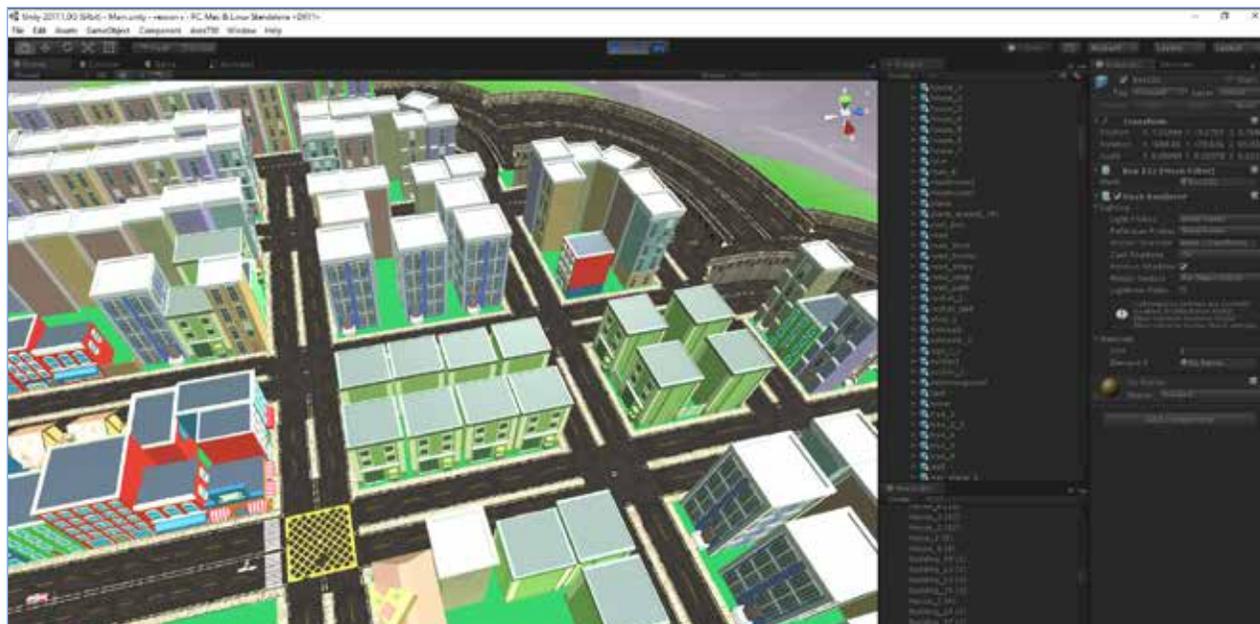
Vehículo circulando por vialidad del videojuego Jugando con Señor T



*Nota. Elaboración propia.*

**Figura 9**

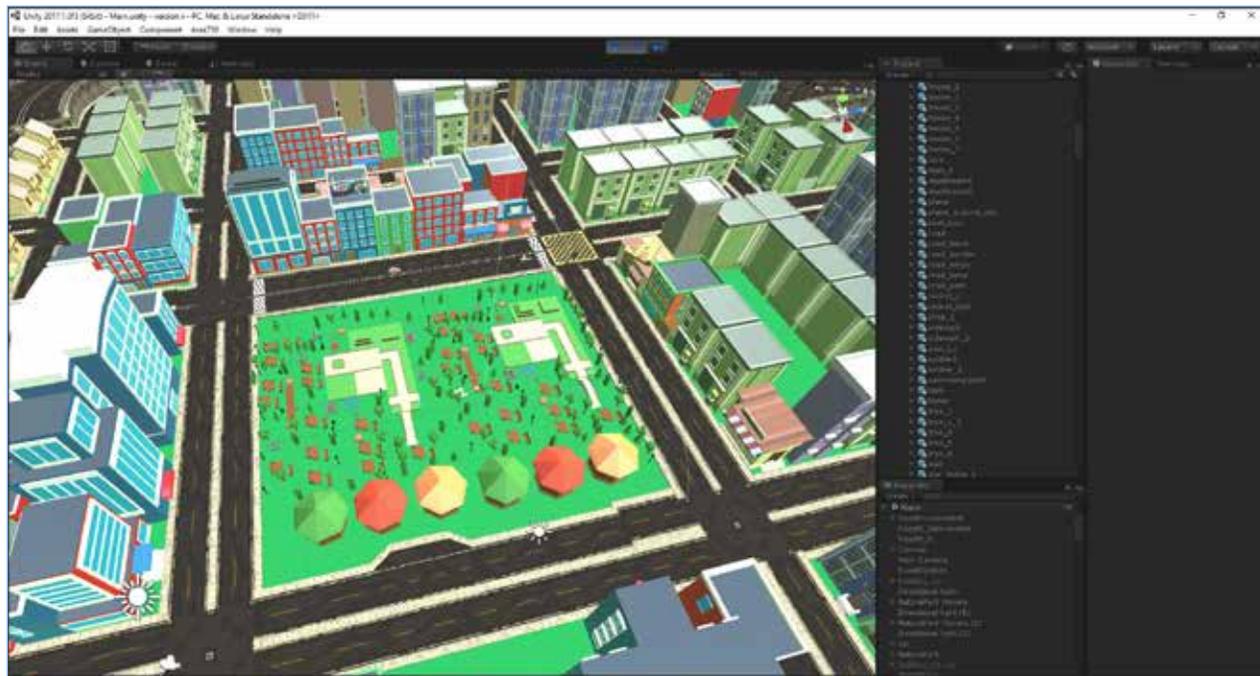
Vista de edificios y calles de la ciudad Run Run Landia del videojuego Jugando con Señor T



*Nota. Elaboración propia.*

**Figura 10**

Vista del parque central de la ciudad Run Run Landia del videojuego Jugando con Señor T



*Nota. Elaboración propia.*

## DISCUSIÓN

Se pretende medir los conocimientos previos en el tema de educación vial en los estudiantes de 3.º a 6.º grado de educación primaria en la escuela “Bicentenario” en Mazatlán, Sinaloa, México, aplicando un instrumento de evaluación de conocimientos previos en el tema antes del empleo del videojuego “Jugando al Señor T”, buscando de esta manera poder contrastar los resultados obtenidos al aplicar un segundo instrumento de evaluación después de que los estudiantes utilicen el videojuego; para poder determinar si el empleo del videojuego Jugando con Señor T, ayuda a que los estudiantes de 3.º a 6.º grado de educación primaria en la escuela “Bicentenario” en Mazatlán, Sinaloa, México, aumenten sus conocimientos en el tema de la educación vial y si además les genera una mayor motivación e interés por aprenderlo.

El videojuego Jugando con Señor T se diseñó y desarrolló con el motor videojuegos Unity, ya que es un motor de desarrollo 3D que permite a artistas, diseñadores y desarrolladores crear experiencias inmersivas e interactivas asombrosas; es un motor líder en la industria que proporciona herramientas para crear y operar increíbles juegos que puedan ser publicados en una amplia gama de dispositivos incluidos los dispositivos móviles, a los cuales está enfocado este proyecto de investigación.

Este videojuego cuenta con un personaje principal llamado Señor T y dos personajes secundarios niño y niña a los cuales podrá nombrar el jugador, todos los personajes serán los responsables de presentar la información a los jugadores a lo largo de su interacción en el videojuego y de lograr que por medio de la gamificación se interesen cada vez más en seguir jugando y adquiriendo más conocimientos sobre la educación vial; para esta versión del videojuego se están enseñando los temas de seguridad vial, semáforos, señales preventivas, señales restrictivas y señales informativas, buscando de esta manera aumen-

tar la información con la que cuentan los estudiantes de 3.º a 6.º grado de educación primaria en este tema por medio del empleo de las tecnologías de la información y comunicación.

Dado que nos encontramos ante una generación de estudiantes nativos tecnológicos cada vez más adaptados al empleo de nuevas tecnologías, se está volviendo cada día más necesario emplear la tecnología para la enseñanza, al utilizarla de una manera lúdica se logra captar la atención de los niños y jóvenes hacia los temas que se busca enseñarles; en este caso al emplear un videojuego desarrollado completamente en 3D que puede ser utilizado desde cualquier dispositivo móvil y que además les muestra videos animados informativos, se logra captar la atención de los niños e interesarlos en el tema que se les busca enseñar, buscando de esta manera que aumenten sus conocimientos en la educación vial.

## CONCLUSIONES

Es necesario comenzar con la educación vial a edades tempranas como un complemento de todas las acciones que se necesitan para asegurar que tanto niños como adultos se encuentren seguros en la vía pública. Para poder hacer esto posible se pueden utilizar recursos tecnológicos como son los videojuegos que permitan educar en el tema a una mayor cantidad de infantes de una manera atractiva y dinámica.

Esto es necesario debido a que los accidentes de tránsito son una de las principales causas de muerte y discapacidad en todo el mundo, por lo que es urgente tomar medidas para prevenirlos y reducir su impacto tanto en la salud como en la economía; esto solamente puede lograrse actuando desde varios ejes y uno de ellos es por medio de campañas de educación vial que permitan reducir el número de accidentes de tránsito.

El videojuego Jugando con Señor T pretende enseñar a estudiantes de 3<sup>ro</sup> a 6<sup>to</sup> grado de educación primaria sobre el tema de educación vial específicamente en las temáticas de seguridad vial, semáforos, señales preventivas, señales restrictivas y señales informativas, buscando de esta manera contribuir a disminuir los altos índices de accidentes de tránsito por medio de una educación vial temprana mediante el empleo de la tecnología educativa.



## BIBLIOGRAFÍA

- Backlund, P., & Hendrix, M. (2013, September). Educational games-are they worth the effort? A literature survey of the effectiveness of serious games. In 2013 5th international conference on games and virtual worlds for serious applications (VS-GAMES) (pp. 1-8).
- Belin, M-Á. (2012). *Public road safety policy change and its implementation - Vision Zero a road safety policy innovation*. Stockholm, Sweden: Karolinska Institutet.
- De Grove, F., Bourgonjon, J. & Van Looy, J. (2012). Digital games in the classroom? A contextual approach to teachers' adoption intention of digital games in formal education. *Computers in Human behavior*, 28(6), 2023-2033. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.021>
- De la Torre Navarro, L. M., y Domínguez Gómez, J. (2012). Las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de los objetos de aprendizaje. *Revista Cubana de Informática Médica*, 4(1), 83-92.
- Hwang, G. J., Sung, H. Y., Hung, C. M., Yang, L. H., & Huang, I. (2013). A knowledge engineering approach to developing educational computer games for improving students' differentiating knowledge. *British journal of educational technology*, 44(2), 183-196.
- Kanthan, R., & Senger, J. L. (2011). The impact of specially designed digital games-based learning in undergraduate pathology and medical education. *Archives of pathology & laboratory medicine*, 135(1), 135-142.
- Kenny, R., & Gunter, G. (2011). Factors affecting adoption of video games in the classroom. *Journal of Interactive Learning Research*, 22(2), 259.
- Linehan, C., Kirman, B., Lawson, S., & Chan, G. (2011, May). Practical, appropriate, empirically-validated guidelines for designing educational games. In Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems (pp. 1979-1988).
- ITF (2016). *Zero Road Deaths and Serious Injuries: Leading a Paradigm Shift to a Safe System*, Paris, France: OECD, International Transport Forum. <https://doi.org/10.1787/9789282108055-en>
- Méndiz, A., Pindado, J., Ruiz, J., & Pulido, J. M. (2004). Videojuegos y educación: revisión crítica de la investigación realizada. M. de Aguilera y A. Méndiz (coords.), *Videojuegos y educación*, 43-85.
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL, N.U.
- Naciones Unidas (1989). *CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO*. Nueva York, Estados Unidos de América: UNICEF, N.U. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Naciones Unidas Asamblea General (2020). *Resolución A/RES/74/299 Mejoramiento de la seguridad vial en el mundo*. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n20/226/34/pdf/n2022634.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2023). *Global status report on road safety 2023*. OMS. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/374868/9789240086456-eng.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2017). *Salve vidas: Paquete de medidas técnicas de seguridad vial*. OMS. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/255308/9789243511702-spa.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2015). *DIEZ ESTRATEGIAS PARA PRESERVAR LA SEGURIDAD DE LOS NIÑOS EN LAS CARRETERAS*. OMS. <https://iris.who.int/handle/10665/162336>
- Peden, M., Scurfield, R., Sleet, D., Mohan, D., Hyder, A. A., Jarawan, E. and Mathers, C. (Ed.). (2004). *World report on road traffic injury prevention*. World Health Organization.
- Pérez Porto, J. y Gardey, A. (2021). *Videojuego - Qué es, tipos, definición y concepto*. <https://definicion.de/videojuego/>
- Puspitasari, C. & Subiyanto, S. (2017). A New Tool to Facilitate Learning Reading for Early Childhood. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 5(3), 1-15.
- Quintanilla Juárez, N. A. (2014). *HERRAMIENTAS TICs Y LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO*. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3580>
- Quiroga Socha, L. P., Pardo Jaramillo, S. y Vanegas Alfonso, O. L. (2019). Ventajas y desventajas de las tic en la educación "Desde la primera infancia hasta la educación superior". *Revista educación y pensamiento*, 26(26), 77-85.
- Roncancio-Ortiz, A. P., Ortiz-Carrera, M. F., Llano-Ruiz, H., Malpica-López, M. J., & Bocanegra-García, J. J. (2017). El uso de los videojuegos como herramienta didáctica para mejorar la enseñanza-aprendizaje: una revisión del estado del tema. *Ingeniería Investigación y Desarrollo*, 17(2), 36-46.
- Silverman, A. (2016). *RIGHTS OF WAY: CHILD POVERTY & ROAD TRAFFIC INJURY IN THE SDGS*. New York, United States of America: FIA Foundation, UNICEF. <https://www.fiafoundation.org/resources/rights-of-way>
- Transport Queensland (2015). *Safer Roads, Safer Queensland Queensland's Road Safety Strategy 2015-21*. Queensland, Australia: Queensland Government.
- Velásquez Mosquera, A. F. y López Ramírez, E. A. (2008). Una mirada crítica al papel de las TIC en la educación superior en Colombia. *E-mail Educativo*, 7(1). <https://revistas.unal.edu.co/index.php/email/article/view/12623>
- Wu, W. H., Hsiao, H. C., Wu, P. L., Lin, C. H., & Huang, S. H. (2012). Investigating the learning-theory foundations of game-based learning: a meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(3), 265-279.
- Zhang, M., Trussell, R. P., Gallegos, B. & Asam, R. R. (2015). Using Math Apps for Improving Student Learning: An Exploratory Study in an Inclusive Fourth Grade Classroom. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 59(2), 32-39. Retrieved December 13, 2024 <http://dx.doi.org/10.1007/s11528-015-0837-y>

# ESTRATEGIAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA FOMENTAR LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: ENFOQUES INNOVADORES Y PRÁCTICAS EFECTIVAS

*PSYCHOPEDAGOGICALS STRATEGYS TO PROMOTE  
INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION.  
INNOVATIVE APPROACHES AND EFFECTIVE PRACTICES.*

**Lic. Elianne Wilson Megret**

Profesor Instructor, Círculo infantil "Mirando hacia el futuro", Santiago de Cuba, Cuba.

Email: eliannewilson4@gmail.com

**ORCID:** 0009-0001-1557-2904

**Dr. C. Circe Sánchez Rodríguez**

Profesor Titular, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.

circe@uo.edu.cu

**ORCID:** 0000-0003-4420-7321

**Lic. Amanda Perdomo Gonzalez**

Círculo Infantil: "Mirando hacia el futuro", Santiago de Cuba, Cuba.

irminabf@cug.co.cu

**ORCID:** 0009-0000-6900-1501

## RESUMEN

La inclusión educativa es un pilar fundamental en la construcción de sociedades equitativas y justas. En el contexto de la primera infancia, las estrategias psicopedagógicas juegan un papel crucial para garantizar que todos los niños, independientemente de sus capacidades o contextos, tengan acceso a una educación de calidad. A través de una revisión de literatura y ejemplos prácticos, se presentan recomendaciones que pueden ser implementadas por educadores para crear entornos inclusivos y estimulantes. La actual investigación tiene por objetivo analizar diversas estrategias psicopedagógicas que fomentan la inclusión en la educación infantil, centrándose en enfoques innovadores que han demostrado ser efectivos en la práctica. Se discutirán métodos de enseñanza adaptados, el uso de tecnologías educativas y la importancia de la formación continua del profesorado.

**Palabras claves:** Diversidad; Estrategias; Inclusión; Niños

## ABSTRACT

*Educational inclusion is a fundamental pillar in the construction of equitable and just societies. In the context of early childhood, psychopedagogical strategies play a crucial role in ensuring that all children, regardless of their abilities or contexts, have access to quality education. Through a review of literature and practical examples, recommendations are presented that can be implemented by educators to create inclusive and stimulating environments. This article aims to analyze various psychopedagogical strategies that promote inclusion in early childhood education, focusing on innovative approaches that have proven to be effective in practice. Adapted teaching methods, the use of educational technology and the importance of continuous teacher training will be discussed.*

**Key Words:** Diversity; Inclusion; Children's; Strategies.

## INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se define como un enfoque que busca atender a la diversidad del educando, asegurando que todos los niños y niñas tengan la oportunidad de aprender y desarrollarse en un ambiente que respete sus diferencias. En la primera infancia, este principio es especialmente relevante, ya que los primeros años de vida son críticos para el desarrollo cognitivo, emocional y social. Sin embargo, a pesar de los avances en políticas educativas y la creciente conciencia sobre la inclusión, muchos educadores aún enfrentan desafíos al implementar estrategias efectivas en las instituciones educativas. En el ámbito de la educación infantil, se ha tenido la oportunidad de estudiar y reflexionar sobre el modelo de inclusión educativa, así como de seguir las investigaciones de destacados profesionales en este campo.

Los autores son del criterio que la educación inclusiva requiere un cambio en la forma en que los docentes piensan sobre la enseñanza y el aprendizaje. Es importante adaptar los entornos educativos para atender la diversidad desde una perspectiva holística, es necesario que los educadores desarrollen una mentalidad flexible y creativa que les permita responder a las diversas necesidades de sus educandos. Este enfoque ha sido fundamental para entender que la inclusión implica un compromiso activo por parte del docente, porque la inclusión no es solo un objetivo, sino un proceso continuo que requiere la colaboración entre todos los actores educativos. Es importante el trabajo en equipo entre docentes, familias y especialistas para crear un ambiente educativo inclusivo y efectivo. El construir un nuevo perfil docente, debe ser un proceso vital de participación de todos los actores educativos, donde el trabajo mancomunado entre los equipos directivos y profesorado lideren las discusiones y propuestas pedagógicas. Castillo Armijo (2021).

En su informe sobre educación inclusiva, se establece que "la inclusión es un principio que debe guiar todos los aspectos del sistema educativo". La UNESCO ha promovido la idea de que cada niño tiene derecho a aprender en un entorno que respete su individualidad y fomente su desarrollo integral. Este enfoque global ha sido crucial para impulsar políticas inclusivas en diferentes países, donde la educación inclusiva se centra en la atención de calidad mediante la preocupación del aprendizaje y desarrollo de cada estudiante, debido a las exigencias internacionales de cada vez mas por mejorar la educación en el país, considerando la educación y la sociedad como un binomio inseparable; en que no pueden estudiarse separado, al contrario se fomentan mutuamente. Montoya (2021).



La investigación en el modelo de inclusión educativa ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, destacando la importancia de un enfoque colaborativo y adaptativo. La formación docente es esencial para el éxito de la inclusión. Los educadores deben recibir capacitación específica sobre estrategias inclusivas y adaptaciones curriculares para poder atender adecuadamente a los educandos con diversas necesidades. Los profesionales de la primera infancia se deben comprometer a implementar estos principios en nuestras prácticas diarias, asegurando que cada niño tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial en un entorno inclusivo y respetuoso.

En el momento actual en que los principios de individualización y atención a la diversidad son imperativos desde el punto de vista educativo, se hace necesario un reajuste de la respuesta educativa para una adecuada inclusión en la primera infancia, que responda a las exigencias de la atención a las necesidades educativas especiales y que potencie un proceso de enseñanza aprendizaje en correspondencia, donde la comunicación y la integración en los componentes del proceso interactúen con un carácter cíclico, progresivo y estimulador del desarrollo. Estas opiniones se centran en estrategias prácticas, herramientas y métodos para lograr una inclusión efectiva en el contexto escolar, específicamente para niños de 4 a 6 años. Este compendio refleja la importancia de adoptar enfoques inclusivos en la primera infancia.

El juego como herramienta pedagógica, es un medio poderoso para promover la inclusión. Las actividades lúdicas pueden ser diseñadas para ser accesibles a todos los niños, permitiendo que aquellos con diferentes habilidades participen plenamente y desarrollen habilidades sociales y emocionales.

La individualización del aprendizaje es clave para atender la diversidad en la institución. El uso de tecnologías educativas que permitan a los educadores adaptar las actividades a las necesidades individuales de los educandos, asegurando que todos tengan acceso a un aprendizaje significativo. La formación

continua del profesorado y las aplicaciones educativas pueden ser adaptadas para satisfacer las necesidades de todos los infantes. Los docentes deben estar equipados con estrategias específicas para fomentar la inclusión, incluyendo técnicas de enseñanza diferenciada y la utilización de recursos visuales y manipulativos que faciliten la comprensión de los contenidos.

La inclusión efectiva requiere un trabajo conjunto entre educadores, especialistas y familias. Es necesario destacar la importancia de crear equipos multidisciplinarios que trabajen en conjunto para desarrollar planes de apoyo individualizados. El entorno físico de la institución educativa debe ser diseñado para apoyar la inclusión, una correcta atención a las emociones de los niños es fundamental para crear un ambiente inclusivo. Los espacios educativos deben ser flexibles y adaptables, permitiendo diferentes configuraciones que fomenten la interacción y la colaboración entre los niños y niñas. Implementar prácticas de regulación emocional que ayuden a los niños a gestionar sus emociones y mejorar su bienestar general. Los valores institucionales (respeto, tolerancia, solidaridad, superación, honestidad, compañerismo, sentido de pertenencia, autovaloración y empatía) declarados y promovidos en las escuelas de modo transversal contribuyen a la inclusión, así como el desarrollo de distintas actividades como festivales, actividades educativas y demás. San Martín Ulloa, Rogers, Troncoso, Rojas (2020).

Muchos han sido los autores que han brindado aportes significativos para enriquecer y diversificar el proceso enseñanza aprendizaje adaptándose a cada contexto educativo, investigar acerca de la inclusión es un reto para muchos profesionales porque es necesario consolidar, acrecentar y lograr nuevas vías para alcanzar en cada educando su máximo desarrollo integral de acuerdo a sus potencialidades, Escalante Puma, Arturo., Villafuerte Alvarez, Carlos Alberto., Escalante Puma, Roger. (2022), Paz-Maldonado, E. (2020). Maya Alexandra Hurtado, Montoya Martinez, Martha Doris, Valencia Lopez, Angela Maria y Calzada Lodoó, Genny Alejandra (2023), Castro, R., Campos, C. y Herrera, M. (2020), Navarrete, M. A. (2019) Clavijo-Castillo, R. y Bautista-Cerro, M. (2020),

Valarezco-Cueva, A. S., Gonfiantini, V., Sanchez-Pastor, F. M. (2022), Aguiar, G., Demothés, Y., Campos, I. (2020), Puentes-Sanchez, J. Y. (2020). Delgado-Ramirez, J. C., Valarezo-Castro, J. W., Acosta-Yela, M. T. y Sanmaniego-Ocampo, R. D. L. (2021). Inostroza, F., Salinas Paves, P. (2023), Inostroza, F. (2022), han desafiado a los docentes a buscar efectivas y prácticas herramientas para elevar la calidad del proceso educativo y lograr una correcta inclusión educativa.

Los autores son del criterio que la inclusión en la educación primera infancia es crucial porque fomenta el respeto y la aceptación de las diferencias. Al aprender juntos en un ambiente inclusivo, los niños desarrollan habilidades sociales y emocionales que les preparan para interactuar en una sociedad diversa. Además, la inclusión contribuye a mejorar el rendimiento académico, ya que los niños se benefician del aprendizaje colaborativo y de diferentes perspectivas.

La inclusión en la educación infantil es un principio fundamental que busca garantizar que todos los niños, independientemente de sus capacidades, antecedentes culturales o socioeconómicos, tengan acceso a una

educación de calidad. Una correcta inclusión no solo beneficia a los niños con necesidades especiales, sino que enriquece el entorno educativo para todos los niños, promoviendo la diversidad y la empatía desde una edad temprana. Resulta novedosa la investigación porque en la educación la inclusión es un esfuerzo conjunto que requiere la colaboración activa de todos los actores involucrados. Al implementar estas estrategias, no solo fortaleceremos la relación entre padres y educadores, sino que también crearemos un entorno educativo más inclusivo y enriquecedor para nuestros niños y niñas. La participación de los padres es fundamental para asegurar que cada niño se sienta apoyado en su proceso de aprendizaje, lo que a su vez contribuye a su desarrollo integral y bienestar emocional.

Las investigaciones recientes subrayan la necesidad de adoptar un enfoque integral y multifacético para lograr una inclusión efectiva en la primera infancia. Es fundamental incorporar estas estrategias y herramientas en nuestras prácticas diarias para garantizar que cada niño, independientemente de sus habilidades, tenga la oportunidad de aprender y desarrollarse en un entorno inclusivo y enriquecedor.



## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La inclusión educativa en la primera infancia es un fenómeno complejo que debe ser analizado desde múltiples perspectivas teóricas para comprender su alcance y profundidad. La sociología, la pedagogía y la filosofía marxista ofrecen herramientas conceptuales indispensables para entender y promover la inclusión en esta etapa crucial del desarrollo humano. Esta fundamentación teórica integra estas tres disciplinas para construir un marco analítico sólido y propositivo.

La Sociología permite comprender cómo las estructuras sociales, las normas culturales y las relaciones de poder influyen en el acceso y la calidad de la educación. En el contexto de la primera infancia, la sociología evidencia que las desigualdades sociales: se reproducen desde los primeros años de vida, afectando el acceso a oportunidades educativas de calidad, la exclusión educativa: es un reflejo de exclusiones más amplias en la sociedad, como la pobreza, el género, la etnia o la discapacidad, socialización primaria: La familia y la escuela son los principales agentes de socialización en la primera infancia. La inclusión educativa debe considerar cómo estos espacios interactúan y se complementan.

La Pedagogía proporciona las herramientas metodológicas y didácticas para hacer realidad la inclusión en ellas instituciones infantiles. En la primera infancia, esto implica un *diseño de ambientes inclusivos*: Crear espacios físicos y emocionales que acojan a todos los niños, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje. *Adaptaciones Curriculares*: Modificar el currículo para que sea accesible y significativo para todos, incluyendo a niños con discapacidades o en situación de vulnerabilidad. *Pedagogía Crítica*: Inspirada en Freire, promueve una educación liberadora que cuestione las estructuras de poder y fomente la autonomía y la participación activa de los niños. *Aprendizaje Cooperativo*: Fomenta la colaboración entre pares, reconociendo que el aprendizaje es un proceso social y colectivo.

La filosofía marxista aporta una mirada crítica sobre las estructuras económicas y sociales que generan exclusión. En el contexto educativo, esto se traduce en:

- ▶ **Análisis de las Desigualdades:** Marx sostiene que las desigualdades son producto de relaciones de producción y distribución injustas. En la primera infancia, esto se manifiesta en el acceso desigual a recursos educativos de calidad.
- ▶ **Lucha contra la Alienación:** en la educación inclusiva debe combatir la alienación que sufren los niños excluidos, permitiéndoles desarrollar su potencial humano plenamente.
- ▶ **Educación como Derecho Universal:** Marx defiende que la educación debe ser un derecho accesible para todos, no un privilegio de las clases dominantes.
- ▶ **Transformación Social:** La inclusión educativa no es solo un fin en sí mismo, sino un medio para transformar la sociedad y construir un mundo más justo y equitativo.

Esta fundamentación teórica refleja una visión profunda y comprometida con la educación inclusiva, respaldada por años de experiencia y reflexión crítica. Su implementación requiere no solo cambios en las prácticas educativas, sino también una transformación de las estructuras sociales y económicas que perpetúan la exclusión.

## METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este estudio, se realizó una revisión exhaustiva de la literatura existente sobre inclusión en la primera infancia. Se consultaron artículos académicos, informes de organizaciones educativas y estudios de caso que documentan prácticas exitosas en diferentes contextos. Además, se llevaron a cabo entrevistas con educadores de experiencia en la implementación de

estrategias inclusivas, así como con especialistas en psicopedagogía. En este análisis, desglosamos los métodos científicos que utilizamos en tres niveles: teórico, empírico y estadístico-matemático, ejemplificando su aplicación en estrategias específicas diseñada para fomentar la inclusión.

## MÉTODO TEÓRICO

En el nivel teórico, comenzamos por revisar y fundamentar nuestras estrategias en un marco conceptual sólido. Para ello, tomamos como base las teorías del desarrollo infantil y el aprendizaje colaborativo. Se utilizó el método análisis y síntesis que permitió profundizar en las diferentes bibliografías para determinar los fundamentos teóricos de la investigación, y a la vez el análisis de los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos y técnicas que se utilizaron durante todo el proceso de la investigación. A partir de esto, diseñamos una estrategia centrada en talleres de aprendizaje colaborativo, donde se agrupan niños con diferentes habilidades para trabajar juntos en proyectos creativos.

Este enfoque no solo fomenta la inclusión, sino que también promueve el respeto y la valoración de las diferencias individuales. Además, incorporamos principios de la pedagogía crítica de Paulo Freire, enfatizando la importancia del diálogo y la reflexión conjunta entre educadores y familias. Así, establecimos un marco teórico que guíara nuestras prácticas inclusivas.

## MÉTODO EMPÍRICO

El siguiente paso fue aplicar el método empírico, que se basa en la observación directa y la recolección de datos cualitativos. Implementamos los talleres de aprendizaje colaborativo con varios docentes y realizamos observaciones sistemáticas a las diferentes formas organizativas del proceso educativo.

Documentamos interacciones entre los niños, prestando especial atención a cómo se comunicaban y colaboraban entre sí.

Además, realizamos entrevistas semiestructuradas con educadores y padres para obtener sus percepciones sobre el impacto de estos talleres en el ambiente escolar y en las relaciones entre los niños. Esta información nos permitió identificar tanto los logros como los desafíos que enfrentábamos en la implementación de las estrategias. Por ejemplo, descubrimos que algunos niños con dificultades comunicativas se beneficiaban enormemente del trabajo en grupo, mientras que otros necesitaban apoyos adicionales para participar plenamente.

## MÉTODO ESTADÍSTICO-MATEMÁTICO

Finalmente, para evaluar la efectividad de nuestras estrategias desde un enfoque más cuantitativo, aplicamos el método del cálculo porcentual. Se diseñó encuestas para medir actitudes hacia la inclusión antes y después de la implementación de las estrategias. Esta encuesta incluía preguntas sobre la percepción de los niños respecto a sus compañeros y su nivel de satisfacción con las actividades.

Se recopiló datos pre y post intervención y aplicamos análisis estadísticos, como pruebas para muestras relacionadas, para determinar si había cambios significativos en las actitudes hacia la inclusión. Los resultados mostraron un aumento notable en las actitudes positivas hacia la diversidad y un fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre los niños.

La combinación de estos métodos científicos-teórico, empírico y estadístico-matemático permitió diseñar e implementar estrategias psicopedagógicas efectivas para fomentar la inclusión en la primera infancia. Al basarnos en un marco teórico sólido, observar e interpretar las dinámicas de la institución y evaluar cuantitativamente los resultados, se logró crear un entorno educativo más

inclusivo donde todos los niños se sienten valorados y capaces de contribuir. Esta experiencia reafirma nuestras convicciones de que un enfoque multidimensional es esencial para abordar la complejidad de la inclusión educativa.

Para la realización de la investigación se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores del diagnóstico:

- Formación del docente en temas de diversidad e inclusión.
- Programas adaptados para una adecuada inclusión en las instituciones educativas.
- Preparación de las familias para fomentar entornos inclusivos en el hogar.

Para la realización de la investigación se escogió una población de 88 niños y sus respectivas familias, 12 docentes que representa la matrícula del centro. La muestra utilizada es de 12 niños y sus familias que representa el 13.6% de la matrícula general de la institución y 8 docentes para un 66%. La selección de esta muestra es de carácter intencional por las dificultades que presentan los docentes y familias para lograr una adecuada inclusión en la institución y en el hogar.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las insuficiencias se constatan a partir de la experiencia de los autores en la práctica pedagógica y observaciones realizadas desde la empírea a las diferentes formas organizativas del proceso educativo en la primera infancia:

- Se evidencia una insuficiente preparación del docente en temas relacionados con la diversidad y la atención a niños con necesidades educativas especiales.
- Carecen de herramientas y estrategias necesarias que limitan la capacidad de respuestas ante diferentes situaciones para lograr una correcta inclusión.

- No se establece canales efectivos de comunicación con las familias, existiendo una escasa colaboración entre el hogar y la institución educativa para una mejor comprensión acerca de la inclusión.

El niño como ser social, se desarrolla en el proceso de asimilación de experiencia acumulada por la humanidad, mediante las dos categorías fundamentales, la actividad y la comunicación que se concreta en los objetos y fenómenos del entorno. Dadas las características psicofisiológicas propias de la edad, el adulto es un agente educativo esencial para materializar las acciones de estimulación de los niños y lograr una correcta inclusión educativa. Las estrategias que presentadas serán de utilidad para muchos docentes y profesionales que desean implementar efectivas y prácticas herramientas en la primera infancia en aras de alcanzar un buen desarrollo integral en los infantes mediante una adecuada inclusión.

Las estrategias seleccionadas para su análisis incluyen:

1. **Adaptaciones Curriculares:** Modificaciones en el contenido y metodología para atender las necesidades individuales de los niños y niñas.
2. **Uso de Tecnologías Educativas:** Herramientas digitales que facilitan el aprendizaje personalizado.
3. **Formación Docente Continua:** Programas de capacitación que equipan a los educadores con habilidades para gestionar la inclusión en la institución.
4. **Colaboración con Familias:** Estrategias para involucrar a las familias en el proceso educativo.

La inclusión educativa en la etapa de Educación Infantil es un pilar fundamental para construir una sociedad equitativa y respetuosa con la diversidad. Se ha evidenciado en la práctica educativa que la inclusión no solo beneficia a los niños con necesidades específicas, sino que enriquece el aprendizaje de todos los educandos, fomentando valores como la empatía, la colaboración y el respeto. Las estrategias educativas se basan en evidencias científicas y prác-

ticas pedagógicas efectivas, estructurada en etapas claras y con una metodología activa y participativa.

La inclusión educativa se sustenta en teorías como:

- **Teoría Sociocultural de Vygotsky:** Destaca la importancia del entorno social y la interacción entre pares para el desarrollo cognitivo y emocional.
- **Enfoque de Derechos Humanos:** La educación inclusiva es un derecho fundamental reconocido por la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

Estas teorías respaldan la necesidad de adaptar las prácticas educativas para atender a la diversidad desde la primera infancia.



## ETAPAS DE LA ESTRATEGIA EDUCATIVA

### 1. Diagnóstico y Sensibilización.

► **Objetivo:**

Identificar las necesidades específicas de los niños y sensibilizar a la comunidad educativa.

► **Acciones:**

- Realizar evaluaciones iniciales para detectar barreras al aprendizaje.
- Capacitar a docentes y familias sobre la importancia de la inclusión.
- Promover talleres de sensibilización para los niños, utilizando cuentos y juegos que fomenten la empatía.

### 2. Diseño de Adaptaciones Curriculares.

► **Objetivo:**

Adaptar el currículo para que sea accesible a todos los niños.

► **Acciones:**

- Elaborar planes de trabajo individualizados (PTI) para niños con necesidades educativas especiales.
- Incorporar materiales didácticos multisensoriales (visuales, auditivos, táctiles).

### 3. Implementación de Prácticas Inclusivas.

► **Objetivo:**

Crear un entorno de aprendizaje colaborativo y respetuoso.

### 4. Evaluación y Seguimiento:

► **Objetivo:**

Monitorear el progreso de los niños y ajustar las estrategias según sea necesario.

Las estrategias educativas seleccionadas son:

1. **Enfoque Lúdico.** El juego es la principal herramienta de aprendizaje en la Educación Infantil. Se proponen actividades lúdicas que integren a todos los niños, independientemente de sus capacidades. Por ejemplo: Juegos didácticos.
2. **Aprendizaje Basado en Proyectos.** Los proyectos permiten trabajar de manera transversal y atender a la diversidad. Por ejemplo: Proyecto "Nuestras Culturas": Los niños investigan y comparten tradiciones de sus familias, fomentando el respeto a la diversidad cultural.
3. **Tutoría entre Iguales.** Promover que los niños se apoyen mutuamente en tareas específicas, fomentando la colaboración y la empatía.
4. **Uso de Tecnología Inclusiva.** Incorporar herramientas digitales que faciliten el acceso al aprendizaje, como: Juegos educativos que refuercen habilidades cognitivas y sociales.

La inclusión educativa en la Educación Infantil no es solo una meta, sino un proceso continuo que requiere compromiso, creatividad y colaboración entre todos los actores de la comunidad educativa. Esta estrategia, basada en teorías pedagógicas sólidas y prácticas probadas, busca crear un entorno donde todos los niños, independientemente de sus características, puedan desarrollarse plenamente y sentirse valorados. La inclusión no es un desafío, sino una oportunidad para enriquecer el aprendizaje y construir una sociedad más justa y humana.

Los hallazgos indican que las estrategias psicopedagógicas implementadas tienen un impacto significativo en el fomento de la inclusión. Las adaptaciones curriculares permiten a los educadores personalizar el aprendizaje, atendiendo a la diversidad educativa de cada niño y niña, lo que resulta en un mayor compromiso y éxito académico por parte de todos los educandos. El uso de tecnologías educativas ha demostrado ser especialmente efectivo para infantes

con necesidades educativas especiales en un 70%, facilitando su participación activa en las diferentes formas organizativas del proceso educativo.

La formación continua del docente se ha identificado como un factor clave para el éxito de las prácticas inclusivas. Los educadores que participan en programas de capacitación reportan en un 85% una mayor confianza y competencia al abordar la diversidad en la institución. Finalmente, la colaboración con las familias ha mostrado ser vital para crear un entorno educativo cohesivo, donde se comparten objetivos y se refuerzan aprendizajes.

Los resultados obtenidos subrayan la necesidad de adoptar un enfoque integral hacia la inclusión en la educación infantil. Las estrategias psicopedagógicas analizadas no solo beneficia a los infantes con necesidades educativas especiales, sino que enriquecen el aprendizaje de todos los niños y niñas, al fomentar un ambiente diverso y colaborativo.

Es fundamental que las instituciones educativas reconozcan la importancia de invertir en formación docente y recursos adecuados para garantizar que todos los educadores estén preparados para enfrentar los retos de la inclusión. Asimismo, se debe promover una cultura de colaboración entre escuelas, familias y comunidades para crear redes de apoyo que respalden el proceso educativo.

Fomentar la inclusión en la primera infancia requiere un compromiso constante por parte de todos los actores involucrados. Las estrategias psicopedagógicas innovadoras aquí discutida ofrece un camino viable hacia una educación más equitativa y accesible, donde cada niño y niña tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial. La implementación efectiva de estas prácticas no solo transformará las instituciones infantiles, sino que también contribuirá a construir una sociedad más inclusiva y justa.

## EL USO DE HERRAMIENTAS DIGITALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: FACILITANDO EL APRENDIZAJE INDIVIDUALIZADO EN LA PRIMERA INFANCIA

En el ámbito de la primera infancia, se ha evolucionado constantemente las metodologías y herramientas utilizadas para potenciar el aprendizaje de los más pequeños. En la actualidad, las herramientas digitales han emergido como aliadas fundamentales en la creación de entornos de aprendizaje personalizados, especialmente en la primera infancia. Estas herramientas se evidencian en la práctica educativa y su impacto en el desarrollo de los niños en:

1. Interactividad y Compromiso
2. Adaptación a Estilos de Aprendizaje Individuales
3. Desarrollo de Habilidades Digitales
4. Colaboración y Aprendizaje Social
5. Implicación Familiar

Las herramientas digitales, como aplicaciones educativas y plataformas interactivas, fomentan un aprendizaje activo y comprometido. Los niños de la primera infancia, por su naturaleza curiosa y exploratoria, se sienten atraídos por las interfaces visuales y los elementos interactivos que ofrecen estas tecnologías. Al utilizar tabletas o computadoras, los educadores pueden presentar actividades que capturan la atención de los niños, lo que facilita una inmersión profunda en el contenido. Esto es especialmente beneficioso para aquellos niños que pueden tener dificultades con métodos de enseñanza más tradicionales. Las herramientas digitales pueden servir como un puente entre la escuela y el hogar. Al proporcionar acceso a plataformas educativas donde los padres pueden ver el progreso de sus hijos y participar en actividades conjuntas, se fomenta una mayor implicación familiar en el proceso educativo. Esto no solo refuerza lo aprendido en las instituciones, sino que también crea un ambiente de apoyo en casa que es esencial para el desarrollo

integral del niño. Como educadores, es nuestra responsabilidad integrar estas herramientas de manera efectiva y reflexiva, asegurando que cada niño tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial en un entorno inclusivo y estimulante.

## PROGRAMA DE CAPACITACIÓN PARA DOCENTES DE LA PRIMER INFANCIA: GESTIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

### Presentación

La inclusión educativa es un derecho fundamental que garantiza que todos los niños, independientemente de sus capacidades, antecedentes o necesidades, tengan acceso a una educación de calidad. Este programa de capacitación está diseñado para equipar a los docentes de la primera infancia con las habilidades y conocimientos necesarios para gestionar la inclusión en las instituciones educativas de manera efectiva.

### Objetivos del Programa

- ▶ **Comprender los principios de la inclusión educativa:** Analizar el concepto de inclusión y su importancia en la primera infancia.
- ▶ **Desarrollar estrategias didácticas inclusivas:** Aprender a diseñar y aplicar estrategias pedagógicas que respondan a la diversidad del educando.
- ▶ **Fomentar un entorno inclusivo:** Crear un ambiente en la institución que promueva la aceptación y el respeto por la diversidad.
- ▶ **Colaborar con familias y profesionales:** Establecer vínculos efectivos con las familias y otros profesionales para apoyar el aprendizaje inclusivo.
- ▶ **Evaluar y reflexionar sobre prácticas inclusivas:** Implementar herramientas de evaluación que permitan reflexionar sobre la efectividad de las estrategias inclusivas.

## Estructura del Programa

El programa se desarrollará en 6 módulos, cada uno con una duración de 2 horas, totalizando 12 horas de capacitación. Se utilizarán métodos interactivos, estudios de caso, talleres prácticos y discusiones grupales.

### > Módulo 1: Introducción a la Inclusión Educativa.

- **Contenidos:**
  - Definición y principios de la inclusión educativa.
  - Marco legal y normativo sobre inclusión en educación.
  - Beneficios de la inclusión para todos los niños.
- **Actividades:** Dinámica de grupo.  
Reflexión sobre experiencias previas con la inclusión.

### > Módulo 2: Conociendo la Diversidad en los salones.

- **Contenidos:**
  - Tipos de diversidad (necesidades educativas especiales, culturales, lingüísticas).
  - Estrategias para identificar las necesidades individuales de los educandos.

- **Actividades:** Taller práctico.

Creación de perfiles de niños ficticios y análisis de sus necesidades.

### > Módulo 3: Estrategias Pedagógicas Inclusivas.

- **Contenidos:**
  - Diseño universal para el aprendizaje.
  - Adaptaciones curriculares y recursos didácticos.
  - Métodos activos y colaborativos para fomentar la inclusión.
- **Actividades:** Estudio de caso.  
Diseño de una actividad inclusiva para un grupo diverso.

### > Módulo 4: Creación de un Entorno Inclusivo.

- **Contenidos:**
  - Clima institucional y su impacto en la inclusión.
  - Estrategias para promover el respeto y la empatía entre los niños y niñas.
- **Actividades:** Taller.  
Elaboración de un plan para mejorar el ambiente inclusivo en la institución.



➤ **Módulo 5:** Colaboración con Familias y Profesionales.

• **Contenidos:**

- Importancia de la colaboración familiar en el proceso educativo inclusivo.
- Trabajo en equipo con otros profesionales (psicopedagogos, logopedas).

➤ **Módulo 6:** Evaluación y Reflexión sobre Prácticas Inclusivas.

• **Contenidos:**

- Herramientas y técnicas para evaluar la inclusión en la institución.
- Reflexión sobre prácticas docentes y mejora continua.

### Autoevaluación

Reflexión personal sobre la implementación de estrategias inclusivas.

### Metodología

El enfoque del programa será participativo e interactivo, promoviendo el aprendizaje colaborativo. Se utilizarán recursos multimedia, estudios de caso reales, debates en grupo actividades prácticas que permitan a los docentes aplicar lo aprendido en su contexto educativo.

### Evaluación del Programa

La evaluación del programa se llevará a cabo mediante:

- Encuestas de satisfacción al finalizar cada módulo.
- Evaluaciones prácticas donde los docentes presentarán estrategias inclusivas diseñadas durante el curso.
- Un proyecto final que consistirá en un plan de acción para implementar prácticas inclusivas en la institución.

## ESTRATEGIA PARA INVOLUCRAR A LAS FAMILIAS EN EL PROCESO EDUCATIVO Y FOMENTAR LA INCLUSIÓN

### Introducción

La colaboración entre la escuela y la familia no solo fortalece el vínculo afectivo, sino que también promueve un entorno inclusivo donde todos los niños se sienten valorados y apoyados. A continuación, se presenta una estrategia integral para involucrar a las familias en el proceso educativo.

### Objetivos

- ▶ Fomentar una comunicación efectiva y continua entre las familias y educadores.
- ▶ Crear un ambiente inclusivo donde todas las familias se sientan bienvenidos y valorados.
- ▶ Proporcionar herramientas y recursos a las familias para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas en el hogar.
- ▶ Facilitar la participación activa de las familias en actividades escolares y comunitarias.

### Estrategias

#### 1. Comunicación Proactiva:

- Utilizar las vías de orientación familiar (actividades conjuntas, momentos educativos, lecturas recomendadas, talleres de participación, entre otros) que informe a las familias sobre el progreso académico de los niños y recursos disponibles.
- Organizar reuniones periódicas (mensuales o bimestrales) donde se aborden temas educativos, se escuchen inquietudes y se compartan éxitos.

#### 2. Talleres y Capacitación:

- Ofrecer talleres sobre temas relevantes, como estrategias de apoyo al aprendizaje en casa, manejo de emociones y desarrollo de habilidades sociales.

- Incluir sesiones específicas sobre inclusión, diversidad y cómo las familias pueden contribuir a crear un ambiente respetuoso y acogedor.

### 3. Actividades Inclusivas:

- Organizar eventos familiares que celebren la diversidad cultural de la comunidad, como ferias gastronómicas o festivales de arte, donde cada familia pueda compartir su herencia cultural.
- Fomentar la participación de padres en actividades escolares, como lecturas en voz alta, días de visita a los museos o proyectos comunitarios, asegurando que todos se sientan bienvenidos.

### 4. Creación de Comités de Padres:

- Establecer comités de padres que representen diversas voces dentro de la comunidad escolar, con el objetivo de abordar temas relacionados con la inclusión y el bienestar de los niños.
- Facilitar espacios de diálogo donde las familias puedan compartir sus experiencias y sugerencias, promoviendo un sentido de pertenencia.

### 5. Recursos Digitales:

- Desarrollar una plataforma digital donde las familias puedan acceder a recursos educativos, videos tutoriales y foros de discusión sobre prácticas inclusivas.
- Utilizar redes sociales para compartir logros y buenas prácticas, creando una comunidad virtual activa que fomente el apoyo mutuo.

### 6. Reconocimiento del Esfuerzo:

- Implementar un sistema de reconocimiento para familias que participen activamente en la vida escolar, ya sea a través de agradecimientos públicos en eventos o pequeñas celebraciones al final del año escolar.

La inclusión en la primera infancia es crucial porque fomenta el respeto y la aceptación de las diferencias. Al aprender juntos en un ambiente inclusivo, los niños desarrollan habilidades sociales y emocionales que les

preparan para interactuar en una sociedad diversa. Además, la inclusión contribuye a mejorar el rendimiento académico, ya que los niños se benefician del aprendizaje colaborativo y de diferentes perspectivas.

La participación activa de las familias y la comunidad es esencial para el éxito de la inclusión. Los padres deben ser vistos como socios en el proceso educativo, y su conocimiento sobre las necesidades y fortalezas de sus hijos es invaluable. Las instituciones educativas deben fomentar una comunicación abierta y constante con las familias, ofreciendo talleres y recursos que les permitan comprender mejor cómo apoyar el aprendizaje inclusivo en casa.

Asimismo, involucrar a la comunidad puede proporcionar recursos adicionales y crear un sentido de pertenencia. Las asociaciones con organizaciones locales pueden ofrecer oportunidades para que los niños participen en actividades extracurriculares inclusivas, promoviendo así el aprendizaje y la socialización más allá de la institución.

## VÍAS Y MEJORES HERRAMIENTAS A UTILIZAR

### 1. Formación Continua para Educadores:

- Capacitar a los docentes en estrategias inclusivas es fundamental. Esto incluye el uso de metodologías diferenciadas y adaptativas que respondan a las diversas necesidades de los infantes.

### 2. Currículo Inclusivo:

- Insertar en el currículo actividades que refleje la diversidad cultural y las experiencias de todos los educandos.
- Integrar materiales y recursos que representen diferentes culturas, habilidades y perspectivas enriquecerá el aprendizaje.

### 3. Tecnología Asistiva:

- Utilizar herramientas tecnológicas que apoyen a los niños con necesidades educativas especiales.
- Aplicaciones educativas, software adaptativo y dispositivos especializados pueden facilitar un acceso equitativo al aprendizaje.

### 4. Actividades Colaborativas:

- Implementar actividades educativas que fomenten la cooperación entre todos los niños y niñas desarrollando sentimientos y valores. Estas actividades no solo promueven habilidades sociales, sino que también permiten a los niños aprender unos de otros.

Tras la implementación de la propuesta de estrategias psicopedagógicas para fomentar la inclusión en la educación infantil, los resultados evidenciaron un impacto significativo en la preparación de familias y docentes, así como en el nivel de aprendizaje alcanzado por los educandos con necesidades educativas especiales (NEE). El 85% de las familia reportaron una mayor comprensión y capacidad para apoyar el desarrollo de sus hijos, destacando una mejora en la comunicación con los docentes y en la aplicación de herramientas inclusivas en el hogar. Por su parte, el 90% de los docentes demostraron un incremento en sus competencias para diseñar adaptaciones curriculares y gestionar la inclusión en la institución educativa, lo que se tradujo en un ambiente más acogedor y estimulante para todos los niños. En cuanto al nivel de aprendizaje de los educandos con necesidades educativas especiales, se observó que el 75% alcanzó los objetivos académicos y socioemocionales establecidos, mostrando avances notables en áreas como la comunicación, la socialización y lo cognitivo. Estos resultados no solo confirman la eficacia de las estrategias psicopedagógicas aplicadas, sino que también subrayan la importancia de un trabajo colaborativo entre familias y docentes para garantizar una educación infantil verdaderamente inclusiva y transformadora.

## CONCLUSIONES

La inclusión en la educación infantil no es simplemente una metodología pedagógica o un ideal abstracto; es el cimiento sobre el cual se construye una sociedad más justa, equitativa y respetuosa de la diversidad. Una correcta inclusión en los primeros años de vida no solo transforma la trayectoria individual de los niños, sino que también sienta las bases para una convivencia social basada en la empatía, el respeto y la colaboración. La importancia de una correcta inclusión radica en su capacidad para romper ciclos de exclusión y desigualdad desde la raíz. En la primera infancia, los niños desarrollan no solo habilidades cognitivas, sino también emocionales y sociales que definirán su relación con el mundo. Un entorno educativo inclusivo garantiza que todos los niños, independientemente de sus capacidades, origen socioeconómico, género o cultura, tengan la oportunidad de desarrollar su potencial plenamente. Esto no solo beneficia a los niños con necesidades específicas, sino que enriquece a toda la comunidad educativa, fomentando valores como la solidaridad, la tolerancia y el trabajo en equipo.

Una correcta inclusión en la educación infantil es esencial para construir una sociedad más justa y equitativa. Al involucrar a las familias y la comunidad en este proceso, se crea un entorno de apoyo que beneficia a todos los niños. Al utilizar herramientas adecuadas y fomentar un enfoque colaborativo, podemos garantizar que cada niño tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial, desarrollando así habilidades que les servirán a lo largo de su vida. La inclusión no es solo una responsabilidad educativa; es un compromiso social que debemos abrazar colectivamente. Es necesario construir un sistema educativo que garantice el derecho a la educación para todos los niños, sin excepciones. La inclusión no es solo una meta pedagógica, sino un imperativo ético y político para construir una sociedad más justa y humana.

Es necesario empoderar a los docentes para que se conviertan en agentes de cambio en sus instituciones educativas, promoviendo una cultura inclusi-

va que beneficie a todos los educandos. A través del desarrollo profesional continuo, podemos garantizar que cada niño reciba la educación que merece, en un entorno donde se valore y respete su individualidad.

El debate e intercambio de saberes y conocimientos revelan caminos más asertivos para una adecuada atención, respetando la diversidad educativa que presentan los niños y niñas de estas edades. Satisfacer sus necesidades de aprendizaje, la correcta orientación a la familia y la preparación del docente, se ha vuelto un reto para los investigadores que han estudiado el tema, proponiendo estrategias, sistemas de actividades, metodologías educativas, que satisfagan la necesidad real de cada niño y niña en todos los contextos en que se desempeñan.

La inclusión en la educación infantil es una inversión en el futuro de la sociedad. No se trata solo de garantizar el acceso a la educación, sino de asegurar que esta sea significativa, relevante y transformadora para todos. La correcta preparación de docentes y familias no es un lujo, sino una necesidad urgente en un mundo cada vez más diverso y complejo. Como educadores, tenemos la responsabilidad ética y profesional de liderar este cambio, construyendo puentes donde antes había muros y sembrando las semillas de una sociedad donde nadie quede atrás. La inclusión no es solo un desafío educativo; es un imperativo moral y una oportunidad histórica para reimaginar el mundo que queremos dejar a las generaciones futuras.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguiar, G., Demothos, Y. & Campos, I. (2020).** La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. Mendeive. *Revista de Educación*.
- Castillo Armijo, P. (2021).** Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*.
- Castro, R., Campos, C. & Herrera, M. (2020).** Sentidos de la educación inclusiva desde comunidades educativas de la provincial de Concepción, Chile. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 13(2), 85-89. <https://revistaeducacioninclusiva.es/imdex.php/REI/article/view/571http://dx.doi.org/10.21703/rexe.2021043castillo19>.
- Clavijo-Castillo, R. & Bautista-Cerro, M. (2020).** La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. ALTERIEDAD. *Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n.20200.09>
- Delgado-Ramirez, J. C., Valarezo-Castro, J. W., Acosta-Yela, M. T. & Sanmarniego-Ocampo, R. D. L. (2021).** Educación inclusiva y TIC: Tecnologías de apoyo para personas con discapacidad sensorial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 11(1), 146-153. <https://doi.org/10.37843/rted.v11n1.202>
- Escalante Puma, A., Villafuerte Alvarez, C. A. & Escalante Puma, R. (2022).** La inclusión en la Educación. Horizontes *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.444>.
- Inostroza, F. (2022).** Traducciones de las educadoras diferenciales en torno a las políticas de inclusión escolar en el mercado educativo chileno. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1219>.
- Inostroza, F. & Salinas Paves, P. (2023).** Creencias de directores de escuelas en torno a las políticas de inclusión educativa en el sistema escolar chileno. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.632>.
- Montoya (2021).** Educación Inclusiva. Como estamos?. *Revista Innovación y Educación*, 3(3), 33'52. <https://doi.org/10.35622/j.eie.2021.03.002>.
- Maya Alexandra Hurtado, Montoya Martinez, Martha Doris, Valencia Lopez, Angela Maria & Calzada Londoño, Genny Alejandra (2023).** La educación inclusiva en la prosocialidad desde una perspectiva de la diversidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 79-96. Epub January 26,2023. <https://doi.org/10.21500/22563202.5467>.
- Paz-Maldonado, E. (2020).** Inclusión educxativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revision sistematica. Teoria de la Educación. *Revista Interuniversitaria*. <https://doi.org/10.142101/teri.20266>.
- Puentes-Sanchez, J. Y. (2020).** Uso de las TIC como herramientas de inclusión social: una Mirada desde la psicología. (Doctoral dissertation, a Universidad de Cundinamarca). Dictum <https://bit.ly/3ubzGVR>
- Navarrete, M.A.(2019).** Inclusión del siglo XXI: reflexión sobre educación inclusiva en Chile y Lationamerica. *Polyphonia*, 3(2), 153-185. Recueprado desde <https://revista.celei.ci/index.php/PREI/article/view/93>.
- San Martín Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso C., Rojas, R. (2020).** Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>.
- Valarezo-Cueva, A. S., Gonfiantini, V. & Sçánchez-Pastor, F. M.(2022).** Concepciones pedagógicas y actitudes sobre la inclusión de estudiantes universitarios con necesidades educativas específicas. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia*. <https://doi.org/10.3581/r.k.v7i14.1861>

RECIBIDO: 27 DE ENERO, 2025 REVISADO: FEBRERO, 2025 ACEPTADO: 12 DE MARZO, 2025

# EL USO DE LAS PLATAFORMAS EDUCATIVAS Y SU RELACIÓN CON LA SATISFACCIÓN ACADÉMICA DEL ESTUDIANTE EN LA NUEVA NORMALIDAD

*USE OF EDUCATIONAL PLATFORMS AND ITS RELATIONSHIP WITH STUDENT ACADEMIC SATISFACTION IN THE NEW NORMALITY*

**Dr. Julio César Macías Villarreal**

Universidad Autónoma de Tamaulipas,  
jcmacias@docentes.uat.edu.mx

**ORCID:** 0000-0002-8636-0570

**Dr. Hugo Isaias Molina-Montalvo**

Universidad Autónoma de Tamaulipas  
himolina@docentes.uat.edu.mx

**ORCID:** /0000-0003-0914-7597

**Dr. Juan Daniel Almanza Zurita**

Universidad Autónoma de Tamaulipas  
jalmanza@docentes.uat.edu.mx

**ORCID:** 0009-0001-3483-8747

## RESUMEN

En el contexto de postpandemia, es particularmente relevante analizar cómo el uso de plataformas educativas influye en la satisfacción académica de los estudiantes universitarios. En este sentido, se estableció como objetivo del presente trabajo determinar si existe relación entre el uso de las plataformas educativas y la satisfacción académica de los estudiantes universitarios de la Facultad de Comercio y Administración Victoria en época de postpandemia. La metodología utilizada consistió en aplicar un modelo de regresión lineal simple, los resultados del análisis de la varianza calculan un p-valor (sig) de 0.000 para el predictor plataformas educativas con relación a la variable satisfacción académica. Se encontró una correlación positiva  $R$  aceptable y una  $R$  cuadrada que explica las variables objeto de estudio, demostrando que las plataformas educativas sí influyen en la satisfacción académica de los estudiantes en instituciones de Educación Superior.

**Palabras claves:** Educación Superior, Estudiantes, Plataformas educativas, Satisfacción académica

## ABSTRACT

*In the post-pandemic context, it is particularly relevant to analyze how the use of educational platforms influences the academic satisfaction of university students. In this sense, the objective of this work was to determine if there is a relationship between the use of educational platforms and the academic satisfaction of university students of the Victoria Faculty of Commerce and Administration in the post-pandemic era. The methodology used consisted of applying a simple linear regression model, the results of the analysis of variance calculate a p-value (sig) of 0.000 for the predictor educational platforms in relation to the academic satisfaction variable. A positive correlation was found with an acceptable  $R$  and a square  $R$  that explains the variables under study, demonstrating that educational platforms do influence the academic satisfaction of students in Higher Education institutions.*

**Key Words:** Academic satisfaction, Educational platforms, Higher Education, Students

## INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19 ha representado uno de los mayores desafíos para la educación superior a nivel global, alterando drásticamente la forma en que las instituciones imparten conocimiento y los estudiantes aprenden. Ante la necesidad urgente de mantener la continuidad educativa durante las restricciones sanitarias, las universidades y centros de educación superior se vieron obligados a implementar rápidamente modalidades de enseñanza en línea y a distancia. Esta transición, aunque esencial para evitar la interrupción del aprendizaje, generó un impacto significativo en múltiples dimensiones del proceso educativo, entre las que destacan la calidad de la enseñanza y la satisfacción estudiantil.

El cambio abrupto hacia la educación en línea reveló tanto fortalezas como debilidades en las estructuras educativas existentes. Por un lado, permitió a las instituciones explorar y adoptar nuevas tecnologías educativas que facilitaron la enseñanza y el aprendizaje a distancia. En este contexto, las plataformas educativas digitales jugaron

un papel fundamental al proporcionar herramientas para la gestión del contenido académico, la interacción entre docentes y alumnos, y la evaluación del desempeño estudiantil. Estas plataformas se convirtieron en un recurso indispensable para garantizar la continuidad de la enseñanza en un entorno virtual, pero también pusieron en evidencia las desigualdades en el acceso a la tecnología y la preparación digital de los estudiantes y docentes. Las disparidades, amplificadas por la crisis sanitaria, destacan la urgencia de abordar la brecha digital como un factor crucial para garantizar una educación equitativa y de calidad.

En este sentido, la satisfacción de los estudiantes universitarios con el uso de plataformas educativas se vuelve un aspecto fundamental para evaluar su efectividad y su impacto en el proceso de aprendizaje. La capacidad de las plataformas para ofrecer experiencias educativas interactivas, accesibles y alineadas con las necesidades de los estudiantes es clave para asegurar su aprovechamiento óptimo. La transición hacia modelos híbridos de enseñanza, que combinan la educación presencial con la educación en



línea, ofrece una oportunidad para mejorar la percepción y el uso de herramientas digitales, siempre y cuando se diseñen estrategias que respondan a las expectativas y necesidades del alumnado.

El presente estudio se centra en analizar esta problemática en la Facultad de Comercio y Administración Victoria de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, ubicada en Ciudad Victoria, capital del Estado de Tamaulipas. Esta Facultad fue elegida por ser una de las más representativas de la zona centro del Estado, y el estudio se enfocó en estudiantes de las carreras de Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Tecnologías de la Información. A través del análisis de la percepción y experiencia de los estudiantes en el uso de plataformas educativas, se busca identificar los factores que influyen en su satisfacción académica en la nueva normalidad.

El objetivo del presente trabajo es determinar si existe relación entre el uso de las plataformas educativas y la satisfacción académica de los estudiantes universitarios de la Facultad de Comercio y Administración Victoria en época de postpandemia. A partir de esta investigación, se pretende generar conocimientos que permitan a las instituciones de educación superior optimizar sus estrategias de enseñanza, mejorar la accesibilidad y funcionalidad de las plataformas educativas y garantizar una educación de calidad que responda a las necesidades de los estudiantes.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### LA POSTPANDEMIA Y LAS PLATAFORMAS EDUCATIVAS

Durante la pandemia de COVID-19, la rápida adopción de plataformas educativas digitales se convirtió en una necesidad urgente para asegurar la continuidad de la enseñanza, sin embargo, esta transición acelerada puso de

relieve las desigualdades en el acceso a recursos tecnológicos, autores como Buendía y Natera (2022) y Ortiz et al. (2023) identificaron fuertes condiciones de desigualdad originadas por el diseño y ejecución de políticas públicas poco eficaces, por su parte, Llieva et al. (2021) y Herrera (2023) encontraron en la conectividad a internet una de las principales problemáticas, y aunado a lo anterior, Pinto Santos et al. (2022) identificaron a la cobertura y acceso efectivo como una desigualdad al implementar y usar los dispositivos electrónicos.

Es por ello por lo que las plataformas educativas juegan un papel crucial en la mediación de la enseñanza y el aprendizaje en entornos digitales. No obstante, su eficacia depende en gran medida del acceso equitativo y del adecuado manejo de las tecnologías por parte de los usuarios. Por otra parte, Selwyn (2014) menciona que es fundamental que las instituciones de educación superior no solo proporcionen acceso a estas plataformas, sino que también ofrezcan formación y soporte técnico para que tanto estudiantes como docentes puedan utilizarlas de manera efectiva. Además, es necesario desarrollar políticas que aborden las disparidades en el acceso tecnológico, garantizando que todos los estudiantes, independientemente de su situación socioeconómica, puedan beneficiarse plenamente de las oportunidades que ofrece la educación digital.

En la etapa postpandemia, las instituciones de educación superior enfrentan el reto de no solo mantener, sino también mejorar la calidad de la experiencia educativa que ofrecen al alumnado. Este desafío implica una evaluación crítica de cómo las plataformas educativas fueron implementadas durante la pandemia y cómo han afectado las percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza recibida.

Las plataformas e-learning, son definidas por Andrada y Parselis (2005) como un proceso educativo que se desarrolla en su totalidad o en parte a través de Internet, a su vez, Cadena-Silva (2023) las describe como tecnologías, que por medio del internet, facilitan escenarios para la enseñanza y el aprendizaje a través de la comunicación

virtual o digital, mientras que para Espinosa-Izquierdo et al. (2022) constituyen la nueva forma de aprendizaje del siglo XXI, ya que permiten al estudiante aprender desde cualquier lugar, y en la disponibilidad de tiempo que se adapta a sus necesidades. Este enfoque incluye una amplia gama de aplicaciones y metodologías, que abarcan desde el aprendizaje apoyado en la Web y en computadoras, hasta la utilización de aulas virtuales y la colaboración digital. Algunos ejemplos de estas son: Moodle, Blackboard y Microsoft Teams, plataformas que se han consolidado como herramientas indispensables para la gestión del aprendizaje (Díaz-Arévalo et al., 2021; Sarauz et al., 2020; Sical, 2019; Zambrano et al., 2024) en entornos tanto virtuales como híbridos. Sin embargo, el éxito de estas plataformas no depende únicamente de su capacidad para facilitar el acceso a los contenidos educativos, sino también de su impacto en la satisfacción de los estudiantes.

Durante la pandemia, las plataformas educativas ofrecían diferentes características y funcionalidades que han sido utilizadas para mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos digitales. Moodle, por ejemplo, es una plataforma de código abierto que permite a las instituciones personalizar sus entornos de aprendizaje según sus necesidades específicas. Por su parte Blackboard, es conocida por su robustez y por ofrecer una solución integral que incluye la creación de contenido, la evaluación y la analítica de datos educativos. Microsoft Teams, aunque originalmente diseñado para la colaboración empresarial, ha sido adaptado para su uso en la educación, proporcionando un entorno integrado para la enseñanza y el aprendizaje en tiempo real.

Sin embargo, la efectividad de estas plataformas depende en gran medida del acceso equitativo y del dominio de las tecnologías por parte de los usuarios. Mientras que algunos estudiantes han valorado la flexibilidad y la accesibilidad que ofrecen estas herramientas, otros han expresado frustración debido a la falta de interacción personal y al aumento de la carga de trabajo (González y Anaya, 2023; Romero et al.,

2021). De igual forma las dificultades técnicas y la falta de integración entre diferentes herramientas, han sido señaladas como factores que afectan negativamente la satisfacción estudiantil (Novelo et al., 2021; Paredes-Castro y López-Vera, 2024).

La transición acelerada hacia la educación digital durante la pandemia posicionó a las plataformas educativas como herramientas fundamentales para facilitar el aprendizaje en entornos virtuales. No obstante, su impacto en la satisfacción de los estudiantes está influido por múltiples factores, como la equidad en el acceso a la tecnología y la capacidad de los usuarios para manejar eficazmente estas herramientas. El periodo postpandemia representa una oportunidad para revisar de manera crítica la calidad de la educación en línea, considerando tanto la disponibilidad y uso de las plataformas, como las percepciones de los estudiantes sobre su formación. De este modo, se hace imperativo analizar con mayor profundidad los factores que inciden en la satisfacción académica dentro de este nuevo modelo educativo, identificando aquellos aspectos que potencian o dificultan la experiencia del aprendizaje digital.

## LA SATISFACCIÓN ACADÉMICA A PARTIR DE UNA EDUCACIÓN EN LÍNEA

De acuerdo UNESCO (2022), la pandemia de COVID-19 provocó un cambio rápido y generalizado hacia la educación en línea, que sorprendió por su magnitud y velocidad. Aunque en algunas regiones fue una medida temporal, la transición afectó la calidad de la enseñanza, surgiendo oportunidades de innovación, especialmente en movilidad y colaboración virtual, por otro lado, la falta de infraestructura adecuada y experiencia previa en entornos digitales limitaron la efectividad de este cambio, dificultando la adaptación a las nuevas herramientas y complicando tanto la preparación de clases como la participación de los estudiantes.

La migración a un entorno de enseñanza digital no solo expuso la necesidad de rápida adaptación tecnológica, sino que también subrayó las desigualdades en el acceso a la educación, evidenciando la brecha digital que afecta a estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos.

La satisfacción estudiantil, que se refiere a la percepción que tienen los estudiantes sobre su experiencia educativa, se ha convertido en un indicador clave para evaluar el éxito de las estrategias implementadas durante la pandemia. Numerosos estudios han indicado que la satisfacción estudiantil no solo está relacionada con el rendimiento académico, sino que también influye en la retención y el bienestar general de los estudiantes, tal como lo señalan García-Peñalvo et al. (2020). En el contexto de la educación en línea, factores como la calidad de la interacción entre estudiantes y profesores, el acceso a recursos académicos y la facilidad de uso de las plataformas educativas han emergido como determinantes críticos de la satisfacción.

Estudios recientes han mostrado resultados dispares en cuanto a la satisfacción de los estudiantes con la transición a la educación en línea. Por un lado, algunos estudiantes han valorado la flexibilidad y el acceso a nuevas tecnologías, que les permiten gestionar su tiempo de manera más efectiva y acceder a una variedad de recursos educativos. Sin embargo, muchos estudiantes han expresado preocupaciones relacionadas con la falta de interacción personal, el aumento de la carga de trabajo y las dificultades técnicas asociadas con el aprendizaje en línea (García-Peñalvo et al., 2020). Además, la brecha digital sigue representando un obstáculo significativo para muchos estudiantes, especialmente aquellos que provienen de entornos desfavorecidos, lo que ha exacerbado las desigualdades preexistentes en la educación superior (Hodges et al., 2020).

En este contexto, resulta relevante examinar el concepto de satisfacción, entendido por Peralta-Mazariego et al. (2020) como la sensación de bienestar que experimentan las personas durante un proceso específico. Este concepto ha adquirido una importancia creciente en el

ámbito educativo, especialmente al considerar la satisfacción estudiantil como un indicador crucial para evaluar la efectividad de las estrategias educativas implementadas durante la pandemia y su continuación en la etapa postpandémica.



La pandemia aceleró el uso de plataformas educativas en la educación superior, revelando tanto oportunidades como desafíos. Si bien estas herramientas han facilitado nuevas formas de enseñanza, también han puesto de manifiesto desigualdades en el acceso a la tecnología y problemas en la adaptación a entornos digitales. En este contexto, la satisfacción estudiantil se ha convertido en un factor esencial para evaluar la calidad de la educación en línea, además de señalar áreas de mejora en las estrategias utilizadas. Es por ello por lo que resulta fundamental analizar cómo estas plataformas influyen en la satisfacción académica, identificando tanto los elementos que favorecen el bienestar de los estudiantes como los que limitan su experiencia. Este análisis permitirá entender mejor el papel de la tecnología en el desarrollo de una educación superior más inclusiva y accesible.

## PLATAFORMAS EDUCATIVAS Y LA SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Analizar la satisfacción de los estudiantes en entornos de aprendizaje virtual en la educación superior es un desafío complejo debido a la influencia de múltiples dimensiones, como las personales, sociales, académicas, institucionales y tecnológicas. La satisfacción de los estudiantes en entornos virtuales de aprendizaje puede variar considerablemente según el tipo de curso que realicen. Los estudiantes en cursos online abiertos suelen tener percepciones diferentes en comparación con aquellos que participan en programas de formación más prolongados. Además, esta satisfacción está condicionada por el entorno virtual específico y la calidad de la infraestructura tecnológica en cada región. En este contexto las diferencias en infraestructura pueden llevar a niveles de satisfacción dispares entre estudiantes de distintas regiones (Segovia-García y Said-Hung, 2021).

Por otra parte, de acuerdo con Bedregal-Alpaca et al. (2019), la satisfacción a partir del uso de plataformas indica una valoración positiva en cuanto a la utilidad y facilidad de manejo del aula virtual. Además, los estudiantes muestran una percepción favorable del diseño instruccional utilizado, considerando que las actividades realizadas son beneficiosas para su aprendizaje. Por su parte, Asalde y Cardenas (2022) señalan la existencia de diversos estudios que destacan el papel del docente como determinante para la satisfacción de los estudiantes en entornos virtuales de aprendizaje. Esto enfatiza la necesidad de contar con profesores bien capacitados en el uso y aplicación de herramientas tecnológicas y pedagógicas.

Adicionalmente, la interacción social en los entornos virtuales desempeña un papel fundamental en la satisfacción de los estudiantes. La oportunidad de comunicarse con compañeros y docentes a través de foros, chats y

videoconferencias puede tener un impacto positivo tanto en la percepción del proceso de aprendizaje como en la motivación del estudiante.

En resumen, la satisfacción del estudiante universitario con el uso de plataformas educativas está influenciada por diversos factores, incluyendo la competencia del docente, la calidad de la asignatura, los recursos didácticos disponibles, la infraestructura tecnológica, y la gestión institucional (Díaz-Camacho et al., 2022). Estos factores deben ser cuidadosamente considerados para mejorar la experiencia educativa en entornos virtuales.

El estudio de la satisfacción de los estudiantes con el uso de plataformas educativas ha revelado la importancia de factores como la interacción docente, la calidad de los contenidos y los recursos tecnológicos. Estos aspectos no solo impactan el proceso de aprendizaje, sino que también destacan las desigualdades en infraestructura y formación tecnológica. Ante este escenario, es fundamental abordar los retos que enfrentan tanto las instituciones como los estudiantes para asegurar una experiencia educativa virtual accesible y de alta calidad. A partir de esta base, resulta pertinente explorar los desafíos inherentes a las plataformas educativas, ya que su mejora será crucial para elevar la satisfacción académica en el contexto postpandemia y en la evolución de la educación superior.

## DESAFÍOS DE LAS PLATAFORMAS EDUCATIVAS

La adopción de plataformas educativas en la educación superior ha revolucionado el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en el contexto posterior a la pandemia. Sin embargo, su implementación enfrenta varios desafíos que afectan tanto a los estudiantes, docentes y a las instituciones. Entre estos retos se incluyen las desigualdades en el acceso a la tecnología, la formación del profesorado, la interacción social limitada y la gestión de la carga académica.



Uno de los obstáculos más significativos es la brecha digital, que ha sido amplificada por la creciente dependencia de la tecnología. Según García-Peñalvo et al. (2020), la falta de acceso a dispositivos adecuados y una conexión a internet estable restringen la participación estudiantil y provocan diferencias notables en la satisfacción. Esta desigualdad es especialmente evidente en áreas donde la infraestructura tecnológica es deficiente, lo que impacta negativamente tanto en el rendimiento académico como en la motivación del estudiantado (Segovia-García y Said-Hung, 2021).

Otro desafío crítico es la capacitación de la planta docente, aunque las plataformas educativas ofrecen diversas herramientas para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, muchos educadores carecen de la formación necesaria para utilizarlas de manera efectiva. Asalde y Cárdenas (2022) resaltan que el éxito de estas plataformas depende en gran medida de la capacidad de los profesores para integrar la tecnología en sus métodos pedagógicos. La falta de preparación adecuada puede resultar en una subutilización de las herramientas disponibles y generar frustración entre docentes y alumnos.

La interacción social representa otro aspecto clave en los entornos virtuales. A pesar de que las plataformas facilitan la comunicación a través de foros y videoconferencias, a menudo no logran replicar la riqueza de las interacciones en persona. Esto puede generar un sentimiento de aislamiento en los estudiantes, afectando tanto su satisfacción como su participación en el proceso educativo (Bedregal-Alpaca et al., 2019). La interacción limitada no solo impacta la motivación, sino que también tiene consecuencias para el establecimiento de relaciones colaborativas, que son esenciales para el aprendizaje efectivo.

Finalmente, la gestión de la carga académica es un factor que influye en la percepción de las plataformas educativas. Muchos estudiantes han señalado un incremento en la carga de trabajo debido a la necesidad de cumplir con múltiples tareas y actividades en línea (González y Anaya, 2023). Esta sobrecarga puede generar estrés y disminuir la satisfacción académica, especialmente cuando las plataformas no están diseñadas para manejar de forma intuitiva y eficiente las tareas asignadas.

En conclusión, a pesar de que las plataformas educativas ofrecen un gran potencial para la educación superior, su éxito depende de la superación de diversos desafíos. Abordar la brecha digital, mejorar la capacitación del profesorado, fomentar interacciones sociales efectivas y gestionar adecuadamente la carga académica son aspectos cruciales para asegurar una experiencia educativa positiva. Enfrentar estos desafíos permitirá que las plataformas educativas evolucionen y sigan contribuyendo significativamente al aprendizaje en un entorno digital.

Por consiguiente, después de realizado una revisión de literatura, surge la presente investigación: ¿cómo influye el uso de las plataformas educativas en la satisfacción académica de los estudiantes universitarios de la Facultad de Comercio y Administración Victoria en época de postpandemia. Tomando como hipótesis de estudio: el uso de las plataformas educativas influye en la satisfacción académica de los estudiantes universitarios de la Facultad de Comercio y Administración

Victoria. La respuesta a esta pregunta, así como la verificación de la hipótesis permitirán mantener la continuidad educativa a partir de modalidades de enseñanza en línea, así como generar un impacto significativo en la calidad de la enseñanza, y por consecuencia en la satisfacción estudiantil. Asimismo, se tiene la intención de que el modelo propuesto pueda replicarse en otras instituciones de Educación Superior.

pas, en Ciudad Victoria, capital del Estado de Tamaulipas, eligiendo esta Facultad por ser una de las más representativas de la zona centro del Estado. Los participantes en el estudio se conforman por estudiantes de las carreras de Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Tecnologías de la Información (Figura 1), debido a la importancia de estas áreas en el ámbito profesional de la capital y su estrecha relación con el uso e implementación de tecnologías digitales. Además, a diferencia de otras Facultades o Unidades Académicas de la máxima casa de estudios, la naturaleza de estas carreras se caracteriza por que su claustro cuenta con perfil idóneo para la enseñanza e implementación de herramientas tecnológicas, lo que facilitó la adopción y transición hacia plataformas digitales durante y después de la pandemia de COVID-19.

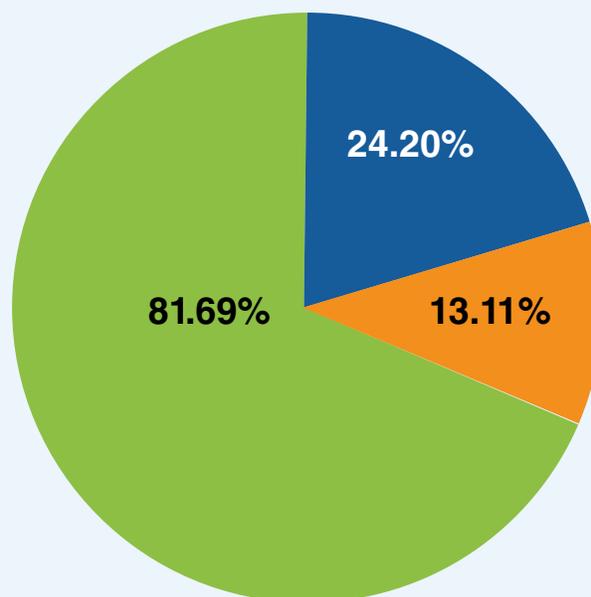
## METODOLOGÍA

Esta investigación se realizó de manera específica en la Facultad de Comercio y Administración Victoria, dependiente de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

**Figura 1**

Oferta Educativa

- Licenciado en Administración (LA)
- Licenciado en Tecnologías de la Información (LTI)
- Contador Público (CP)



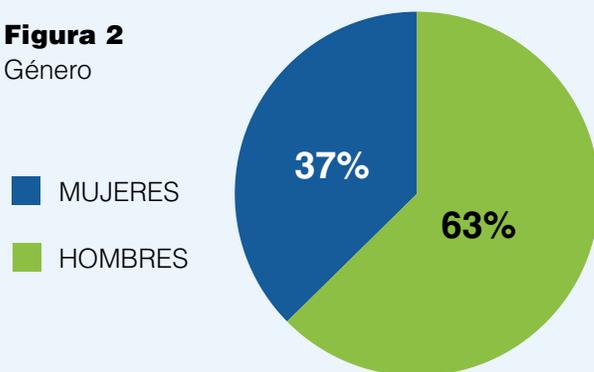
*Nota. Elaboración propia.*

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, y su objetivo fue definir si existe relación entre el uso de las plataformas educativas y la satisfacción académica de los estudiantes universitarios de la Facultad de Comercio y Administración Victoria en época de postpandemia. Su diseño de investigación fue de tipo no

experimental, transversal descriptivo, el cual recolecta datos en un único tiempo determinado, y tiene como propósito describir las variables de estudio (plataformas educativas y satisfacción académica) en un grupo de casos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

El estudio se realizó considerando un universo de 170 estudiantes de las carreras de Contador Público (CP), Licenciado en Administración (LA) y Licenciado en Tecnologías de la Información (LTI), quienes cumplen con el criterio de estar cursando al menos una asignatura a través de la plataforma Microsoft Teams al momento de la aplicación de la encuesta. En relación con la muestra, esta es aleatoria simple y se compone por 118 estudiantes de la Facultad (ver Figura 2), con un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 5%, como lo sugiere Malhotra (2008) en sus investigaciones. Además, se realizó la prueba ANOVA (Analysis of Variance) y la prueba t de Student (Student's t-test), la primera se utiliza para comparar las medias, por lo que al rechazar la hipótesis nula se confirma la diferencia significativa entre los grupos; mientras que la segunda se utiliza para determinar si existe un supuesto de normalidad estadística entre la media de dos grupos (Goss-Sampson, 2019). Además, para el análisis de la información y dar respuesta a la hipótesis, se presenta un modelo de regresión lineal simple, el cual se usa para encontrar la magnitud de cómo se relacionan dos variables, y poder estimar el valor de la variable de respuesta y de la variable explicativa (Reding et al., 2011). Para el manejo de datos y el uso estadístico de los mismos, fue a partir de la herramienta IBM SPSS Statistics versión 26.

**Figura 2**  
Género



*Nota. Elaboración propia.*

Los instrumentos para recolección de datos se encuentran estructurados para la variable uso de plataformas educativas, así como la variable satisfacción académica, utilizando un cuestionario constituido por una escala de Likert que va del 1 al 4, expresado en términos de frecuencia de la conducta, los cuales son: "nunca", "a veces", "casi siempre" y "siempre"; dicho instrumento se encuentra validado por Molina et al. (2023). Se indagó a los estudiantes sobre aspectos generales de la plataforma utilizada, como lo es la facilidad de accesos, las herramientas de comunicación disponibles y la facilidad de manejo. En cuanto a la variable satisfacción académica, se preguntó sobre la forma de trabajo y los resultados obtenidos al cursar la asignatura mediante la modalidad virtual y utilizando la herramienta Microsoft Teams (Tabla 1).

**Tabla 1**

Operacionalización de variables.

Variable	Ítems
Plataformas educativas	La plataforma educativa cuenta con instructivos de uso.
	La plataforma tiene fácil acceso a la información del docente y de tus compañeros.
	La plataforma cuenta con herramientas de comunicación, como video conferencia y mensajería sincrónica y asincrónica adecuadas.
	En la plataforma tienes acceso a tus calificaciones.
	En la plataforma, el menú es fácil de entender.

Variable	Ítems
	En la plataforma, el acceso a las herramientas es sencillo.
	En la plataforma, fue fácil la descarga de contenidos.
	Los contenidos y actividades en la plataforma estuvieron acordes a los objetivos del curso.
	Los contenidos de la plataforma tenían un acceso sencillo.
Satisfacción académica	Consideras que alcanzaste los objetivos del curso.
	Estás satisfecho con la manera de trabajar el curso en plataforma.
	Consideras que hubieras obtenidos los mismos resultados si el curso hubiese sido tradicional, es decir sin actividades en plataforma.
	Consideras que los criterios de evaluación fueron los adecuados.
	Consideras que tanto la plataforma, como el docente y los contenidos facilitan la adquisición del conocimiento.
	Si te dieran a elegir entre cursar una materia forma tradicional o de manera virtual con la misma forma de trabajo que en este curso, elegirías de nueva cuenta la manera virtual.

*Nota. Elaboración propia.*

Para la validación del instrumento se recurrió a la validez de contenido, mediante el método de juicio de expertos. Posteriormente, las respuestas del grupo de expertos, se recabaron datos que permitieron llevar a cabo la validez de contenido del instrumento mediante

la prueba de Alfa de Cronbach, en la Tabla 2 se pueden analizar los resultados de dicha validez. Considerándose aceptable los valores estadísticamente, cuando son mayores a 0.5, según Hinton et al. (2014) y Oviedo y Campo (2005).

**Tabla 2**

Validez del instrumento.

Dimensión	Alfa de Cronbach
Plataformas educativas	.858
Satisfacción académica	.802

*Nota. Elaboración propia.*

Para la validación de la hipótesis se aplicaron los siguientes planteamientos para H0: El uso de plataformas educativas no influyen en la satisfacción académica de los estudiantes universitarios de la Facultad de Comercio y Administración Victoria; y H1: El uso de plataformas educativas influyen en la satisfacción académica de los estudiantes universitarios de la Facultad de Comercio y Administración Victoria.

El análisis ANOVA muestra un valor de 47.565 para la prueba F y un valor de significancia (sig) de 0.000 para

el predictor de plataformas educativas en relación con la variable respuesta satisfacción académica (ver Tabla 3). Al respecto, es necesario señalar que un nivel aceptable de significancia es un valor por debajo de 0.05, por lo que, si dicho valor es superior, la hipótesis alternativa es rechazada, ya que implicaría que no existe diferencia significativa entre las varianzas. La obtención de resultados muestra un valor-p de 0.000 de significancia, el cual determina que el coeficiente de regresión lineal simple es significativo, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

**Tabla 3**

Varianza para datos obtenidos para la variable uso de plataformas en relación con la satisfacción académica.

ANOVA <sup>a</sup>						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	11.251	1	11.251	47.565	.000 <sup>b</sup>
	Residuo	27.439	116	.237		
	Total	38.690	117			
a. Variable dependiente: satisf						
b. Predictores: (Constante), plataf						

Fuente: Elaboración propia a partir del software IBM SPSS Statistics.

En consecuencia, a partir de evidencia estadística, los resultados comprueban tanto para los coeficientes calculados para la constante y la variable plataformas educativas

son distintos de cero, por lo que podemos inferir que dicho modelo puede ser válido para cualquier grupo de estudiantes en cualquier tipo de institución académica (ver Tabla 4).

**Tabla 4**

Modelo estadístico de la variable dependiente Y (satisfacción académica) en los estudiantes.

Coeficientes <sup>a</sup>						
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Desv. Error	Beta		
1	(Constante)	.957	.342		2.800	.006
	plataf	.669	.097	.539	6.897	.000
a. Variable dependiente: satisf						

Fuente: Elaboración propia a partir del software IBM SPSS Statistics.

Una vez construido el modelo estadístico, donde la variable dependiente es Satisfacción Académica y la variable independiente es Plataformas Educativas, dicho modelo definió valores para la Constante  $\beta_0 = 0.957$  y Plataformas  $\beta_1 = 0.669$ . Por lo tanto, el modelo de regresión lineal simple es:

$$Y = 0.957 + 0.669(X)$$

En cuanto a la hipótesis alternativa, se utilizó un análisis de regresión lineal simple, lo que muestra una influencia

significativa de la variable plataformas educativas sobre la variable dependiente satisfacción académica, obteniendo 0.539 en el coeficiente de correlación R. Cabe señalar que el índice de eficiencia del modelo presentado es aplicable, ya que el coeficiente de determinación R cuadrado resultó en 0.291, lo que permite realizar un análisis de la predicción de las variables objeto de estudio. Según Hernández et al. (2014) el R cuadrado nos permite explicar el total de la varianza, por lo que podemos concluir que la variable plataformas educativas si influye en la variable satisfacción en los estudiantes participantes (ver Tabla 5).

**Tabla 5**

Modelo estadístico de la variable independiente X (plataformas educativas) en los estudiantes.

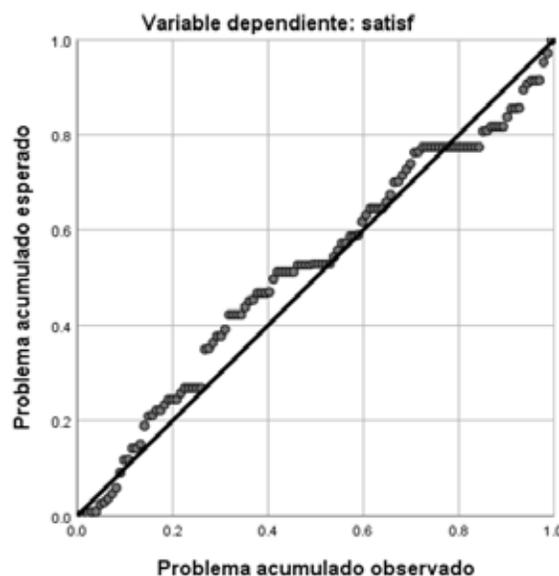
Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	.539 <sup>a</sup>	.291	.285	.48635
a. Predictores: (Constante), plataf				

Fuente: Elaboración propia a partir del software IBM SPSS Statistics.

Se observa en la Figura 3 cómo los residuos estandarizados (o tipificados) se ajustan a la recta de distribución normal, por lo que se comprueba la normalidad de residuos. Así mismo, se demuestra la homocedasticidad cuando los residuos de un modelo de regresión tienen constante la varianza con respecto a la variable independiente, es decir, la dispersión de los errores en torno a la línea de regresión es uniforme para todos los valores de la variable predictora.

**Figura 3**

Gráfico P-P normal de regresión Residuo estandarizado



Fuente: Elaboración propia a partir del software IBM SPSS Statistics.

## DISCUSIÓN

A través de este estudio, fue posible determinar que existe una correlación entre las variables objeto de estudio (plataformas educativas y satisfacción académica), las cuales generan un impacto significativo en múltiples dimensiones del proceso educativo. El modelo de regresión lineal implementado permite comprobar las relaciones entre las variables, por lo tanto, se afirma que las plataformas educativas sí influyen en la satisfacción de los estudiantes. Específicamente, en el caso de la Facultad de Comercio y Administración Victoria (FCAV) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), los resultados muestran que los estudiantes de las carreras de Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Tecnologías de la Información perciben un impacto positivo en su satisfacción académica al utilizar plataformas digitales.

La pandemia de COVID-19 ha desencadenado una transformación sin precedentes en la educación superior, obligando a las instituciones académicas a adaptarse de manera abrupta a modalidades de enseñanza en línea y a distancia. Este cambio repentino trajo consigo desafíos significativos, afectando profundamente la calidad educativa y la satisfacción estudiantil, dos pilares fundamentales para el éxito académico y el bienestar de los alumnos. Asimismo, se destacan estudios dentro de la literatura como los de Bedregal-Alpaca et al. (2019) y Espinosa-Izquierdo et al. (2022), quienes encontraron una alta relación entre las plataformas educativas y la satisfacción académica, los cuales se verán reflejados en el desempeño del estudiante, condicionado por un sentido de pertenencia y comportamiento positivo hacia la clase virtual. En este sentido, los resultados del presente estudio sugieren que los estudiantes de la FCAV-UAT que perciben una mayor facilidad de uso y acceso a los recursos digitales reportan niveles más altos de satisfacción académica. En particular, los elementos de interactividad, disponibilidad de materiales y retroalimentación por parte de los docentes emergen como factores determinantes en la percepción de utilidad de las plataformas digitales.

Los resultados tienen importantes implicaciones para las instituciones de educación superior. Primero, subrayan la necesidad de invertir en la mejora continua de las plataformas tecnológicas, asegurando que sean accesibles, fáciles de usar y adaptables a las necesidades cambiantes de los estudiantes. En particular, en el contexto de la educación híbrida y en línea, garantizar que todos los estudiantes tengan acceso equitativo a las tecnologías necesarias es crucial para reducir las desigualdades en el aprendizaje y aumentar la satisfacción académica, problemáticas que exponen Novelo et al. (2021) y Paredes-Castro y López-Vera (2024). Los hallazgos de este estudio revelan que, dentro de la FCAV-UAT, la heterogeneidad en el acceso a dispositivos y conectividad es uno de los principales obstáculos que limitan la experiencia positiva de los estudiantes con las plataformas digitales. Esto enfatiza la urgencia de implementar estrategias institucionales que aborden estas desigualdades, tales como la provisión de infraestructura tecnológica adecuada.

Por último, sería interesante replicar el estudio en otras universidades o instituciones de educación superior para observar si el comportamiento de las variables es el mismo, derivado de la trascendencia que tienen las plataformas para la satisfacción académica de los estudiantes en estos tiempos de postpandemia. Asimismo, podría explorarse con mayor profundidad el impacto diferencial de los distintos componentes de las plataformas educativas sobre la satisfacción académica, con el fin de generar lineamientos más precisos para su mejora y adaptación a las necesidades específicas de cada disciplina.

## CONCLUSIONES

Las plataformas educativas son un elemento clave en el desarrollo de las actividades académicas en estos tiempos de postpandemia, cobrando aún más valor cuando estas son parte fundamental del proceso educativo, ya que pasa a formar parte del factor clave, para el logro de metas y consecución de los objetivos del estudiante en las instituciones de Educación Superior. Esto genera

la interrogante de la que deriva la presente investigación: ¿qué relación existe entre las plataformas educativas y la satisfacción académica en época de postpandemia en el sector educativo?, a la cual se logró dar respuesta a través del modelo de regresión lineal simple, donde resultados demuestran que el modelo es aceptable, encontrando una relación positiva, e indicando que entre más uso de las plataformas educativas por parte de los estudiantes (desde una perspectiva educativa), mayor será su satisfacción académica.

Los resultados estadísticos demuestran que el modelo es aceptable, se comprueba la hipótesis alternativa que establece que el uso de plataformas educativas influye en la satisfacción académica de los estudiantes universitarios, al encontrar valor-p de  $0.000 < 0.05$  de significancia, rechazándose la hipótesis nula.

Para consolidar la línea de investigación y profundizar en los hallazgos, sería necesario replicar este estudio en otras instituciones educativas, con el fin de identificar si los resultados obtenidos son consistentes en diferentes contextos y desarrollar estrategias que optimicen las actividades académicas mediante el uso de plataformas digitales. Esto permitiría contribuir a la construcción de procesos educativos más efectivos y de calidad. Asimismo, es importante incorporar nuevas variables que puedan ofrecer una visión más completa de los factores que influyen en la satisfacción estudiantil.

Si bien los resultados obtenidos aportan evidencia sobre la relación entre el uso de plataformas educativas y la satisfacción académica, el estudio presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, el análisis se centró en una muestra específica de estudiantes universitarios de una sola institución, lo que restringe la generalización de los hallazgos a otros contextos educativos. Además, el estudio se basó en datos transversales, lo que impide evaluar los efectos a largo plazo del uso de plataformas en la satisfacción académica. Futuras investigaciones podrían ampliar el alcance geográfico y adoptar metodologías longitudinales para comprender mejor la evolución de esta relación en el tiempo.

Adicionalmente, es crucial analizar con mayor detalle el impacto que tienen las plataformas educativas en contextos socioeconómicos diversos, tomando en cuenta las desigualdades tecnológicas entre zonas urbanas y rurales. Futuras investigaciones también deberían centrarse en el papel que juegan las competencias digitales de docentes y estudiantes en la eficacia de la enseñanza híbrida. La evaluación longitudinal de las plataformas educativas es otro aspecto clave, especialmente en términos de cómo afectan el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes. Finalmente, sería relevante estudiar la relación entre el uso de estas herramientas y el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas que promuevan una mayor interacción social y una participación en los entornos educativos digitales.



## BIBLIOGRAFÍA

- Andrada, A. P. (2005). E-learning y educación superior : una mirada desde el aprendizaje colaborativo, la interdependencia de saberes y la gestión del conocimiento [en línea]. *Boletín del Instituto de Comunicación Social, Periodismo y Publicidad*.
- Asalde Reyes, D. V., & Cárdenas Villena, D. D. (02 de Enero de 2022). La educación virtual desde la satisfacción estudiantil. *Revista Tribunal*, 2(3), 81-113. <http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v2i3.16>
- Bedregal-Alpaca, N., Cornejo-Aparicio, V., Tupacyupanqui-Jaén, D., & Flores-Silva, S. (2019). Evaluación de la percepción estudiantil en relación al uso de la plataforma Moodle desde la perspectiva del TAM. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 27(4), 707-718. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052019000400707>
- Buendía Espinoza, A., & Natera Marín, J. (2022). Educación Superior, CTI y desigualdad: límites y contradicciones sistémicas en tiempos de COVID-19. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 11(1), 54-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8276633>
- Cadena-Silva, A. V. (2023). E. learning y la educación emocional en estudiantes universitarios. *Dominio de las ciencias*, 9(2), 450-458. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/32517454>
- Díaz-Aréval, B. M., Ricce-Salazar, C. R., & López-Regalado, O. (2021). Plataforma Moodle para la formación de docentes en servicio. *Revista de Psicología, Ciencias de l'Eduació i de l'Esport*, 39(2), 75-83. <https://doi.org/10.51698/aloma.2021.39.2.75-83>
- Díaz-Camacho, R., Rivera, J., Encalada, I., & Romani, Ú. (2022). La Satisfacción Estudiantil en la Educación Virtual: Una Revisión Sistemática Internacional. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*(16), 177-193. <https://doi.org/10.37135/chk.002.16.11>
- Espinosa-Izquierdo, J. G., Espinosa-Figueroa, J. A., & Espinosa-Arreaga, G. B. (2021). E-learning, una herramienta necesaria para el aprendizaje. *Polo del conocimiento: Revista ceintífico-profesional*, 6(3), 659-669. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926863>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- Gonzalez Perez, M., & Anaya Lima, D. S. (2023). Percepciones de estudiantes de psicología sobre la educación recibida durante el confinamiento por COVID 19. *Psicología Iberoamericana*, 31(1), e311518. <https://doi.org/10.48102/pi.v31i1.518>
- Goss-Sampson, M. A. (2019). *Análisis estadístico con JASP: una guía para estudiantes*. Barcelona: FUOC.
- Hernandez Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Herrera Rodríguez, L. P. (2023). *Falta de acceso a internet ante el derecho constitucional de la educación en tiempos de COVID-19. [Tesis de Maestría, Universidad Técnica de Cotopaxi]*. Ecuador. <https://repositorio.utc.edu.ec/server/api/core/bitstreams/5c39b5a2-64b3-4d9c-b90d-aa4605885dc8/content>
- Hinton, P. R., McMurray, I., & Brownlow, C. (2014). *SPSS Explained*. Nueva York: Routledge.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (27 de 03 de 2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Ilieva, G., Yanková, T., Klisarova-Belcheva, S., & Ivanova, S. (2021). Effects of COVID-19 Pandemic on University Students' Learning. *Information*, 12(4). <https://doi.org/10.3390/info12040163>
- Malhorta, N. K. (2008). *Investigación de mercados*. México: Pearson Education, México.
- Molina-Montalvo, H. I., Macías-Villarreal, J. C., & Hernandez-Fonseca, M. d. (2023). Evaluando el uso de la plataforma Microsoft Teams en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia de COVID-19 en una universidad pública. Una perspectiva de los estudiantes. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 14(e1633). [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v14i0.1633](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1633)
- Novelo Cetina, E., Tamayo Loeza, E., Mezquita Martínez, R. S., & May Cen, I. (2021). Experiencias Académicas en la Utilización de Plataformas Libres y Estrategias de Integración. *Revista Electronica ANFEI Digital*. <https://anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/729>
- Ortiz Portocarrero, A., Egúsqüiza Loayza, R., & Iguñiz Echeverría, M. (2023). Educación y COVID-19: análisis de las políticas educativas en el Perú. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3365>
- Oviedo, H. C., & Campo Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>
- Paredes-Castro, M. I., & López-Vera, N. C. (2024). Los entornos digitales y los recursos didácticos. Caso de estudio. *Digital Publisher*, 9(4), 529-545. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4.2523>
- Peralta Mazariego, E. R., Surdez Pérez, E. G., & García Rodríguez, J. F. (2020). Validación de Modelo de Medición de Satisfacción Estudiantil Universitaria con los Servicios Académicos Recibidos. *Revista Investigación Operacional*, 41(3), 472-481. <https://rev-inv-ope.pantheonsorbonne.fr/sites/default/files/inline-files/41320-16.pdf>
- Pinto-Santos, A., George-Reyes, C., & Cortés-Peña, O. (2022). Brecha digital en la formación inicial docente: desafíos en los ambientes de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en La Guajira (Colombia). *Formación Universitaria*, 15(5). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000500049>
- Reding Bernal, A., Zamora Macorra, M., & López Alvarenga, J. C. (2011). ¿Cómo y cuándo realizar un análisis de regresión lineal simple? Aplicación e Interpretación. *Dermatología Rev Mex*, 395-402. [https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24948w/unidad4/analisis\\_U4.pdf](https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24948w/unidad4/analisis_U4.pdf)
- Romero Fernandez, A., Villanueva Mendez, L., Morandín Ahuerna, F., & Vargas Vizuet, A. L. (2021). Educación remota de emergencia: experiencias de estudiantes de una unidad académica regional de la BUAP durante la pandemia de COVID-19. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 422-442. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.469>
- Sarauz, M., Shuguli, J., Vaca, D., & Villafuerte, R. (2020). Evaluación de satisfacción a los estudiantes sobre el uso del software Microsoft Teams. *Revista Minerva de investigación científica*, 1(2), 13-18. [10.47460/minerva.V1i2.7](https://doi.org/10.47460/minerva.V1i2.7)
- Segovia-García, N., & Said-Hung, E. (04 de Junio de 2021). Factores de satisfacción de los alumnos en e-learning en Colombia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 595-621. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662021000200595&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200595&lng=es&tlng=es)
- Selwyn, N. (2014). *OpenMind BBVA*. <https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2014/03/BBVA-OpenMind-Internet-y-educacion-Neil-Selwyn.pdf>
- Sical, F. (2019). Uso de la plataforma Blackboard como herramienta de formación académica en la Universidad Panamericana sede Playa Grande (Tesis de Maestría). *Universidad Panamericana: Repositorio institucional de la Universidad Panamericana*. [https://gltfos.upana.edu.gt/library/images/ff11/Tesis\\_Aprobada\\_Francisco\\_Sical\\_Sical.pdf](https://gltfos.upana.edu.gt/library/images/ff11/Tesis_Aprobada_Francisco_Sical_Sical.pdf)
- UNESCO. (2022). *¿Reanudación o reforma? Seguimiento del impacto global de la pandemia de COVID-19 en la educación superior tras dos años de disrupción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382402>
- Zambrano García, A. M., Martinetti Guerrero, I. K., & Icaza Ronquillo, S. T. (2024). Optimizando la experiencia educativa: Moodle como motor de transformación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Código científico Revista de Investigación*, 5(1), 1487-1507. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n1/465>

RECIBIDO: 26 DE ENERO, 2025 REVISADO: FEBRERO, 2025 ACEPTADO: 12 DE MARZO, 2025

# FOMENTO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS: ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y DESAFÍOS

*PROMOTION OF METACOGNITIVE SKILLS IN  
MATHEMATICAL PROBLEM RESOLUTION: ANALYSIS  
OF TEACHING PRACTICES AND CHALLENGES*

**Lic. Miriam Silva Moreno**

Licenciada en Educación Primaria, Maestra en Desarrollo Educativo  
UPNECH, Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua  
Unidad Cuauhtémoc  
miry\_093@hotmail.com

**ORCID:** 0000-0003-4983-0905

## RESUMEN

La metacognición, entendida como la capacidad de reflexionar y regular el propio proceso de pensamiento, ha demostrado ser una habilidad fundamental para mejorar el aprendizaje. En el contexto de la resolución de problemas matemáticos, la actividad metacognitiva se ha relacionado con un mejor rendimiento académico de los estudiantes.

La presente investigación se ocupó de indagar de qué manera los docentes comprenden la relevancia y promueven dichas habilidades mediante estrategias de enseñanza, así como los desafíos que enfrentan en este proceso. A partir de datos cualitativos obtenidos de observaciones en el aula y entrevistas a docentes y alumnos, el estudio destaca que prácticas como la autorreflexión guiada y la resolución colaborativa de problemas, pueden contribuir significativamente al desarrollo de las habilidades metacognitivas de los estudiantes. No obstante, también señala la necesidad de formación profesional y recursos que apoyen a los maestros en la integración de estrategias metacognitivas en su práctica diaria. Este estudio ofrece perspectivas valiosas para educadores y responsables de políticas educativas que buscan mejorar la enseñanza de las matemáticas a través del fomento de competencias metacognitivas.

**Palabras claves:** aprendizaje autorregulado, aprendizaje de las matemáticas, metacognición, práctica docente

## ABSTRACT

*Metacognition, understood as the ability to reflect and regulate one's own thinking process, has proven to be a fundamental skill to improve learning. In the context of mathematical problem solving, metacognitive activity has been related to better student academic performance.*

*This research investigated how teachers understand the relevance and promote these skills through teaching strategies, as well as the challenges they face in this process. Based on qualitative data obtained from classroom observations and interviews with teachers and students, the study highlights that practices such as guided self-reflection and collaborative problem solving can significantly contribute to the development of students' metacognitive skills. However, it also points out the need for professional development and resources that support teachers in integrating metacognitive strategies into their daily practice. This study offers valuable insights for educators and educational policy makers seeking to improve mathematics teaching by fostering metacognitive competencies.*

**Key Words:** Mathematics learning, metacognition, self-regulated learning, teaching practice

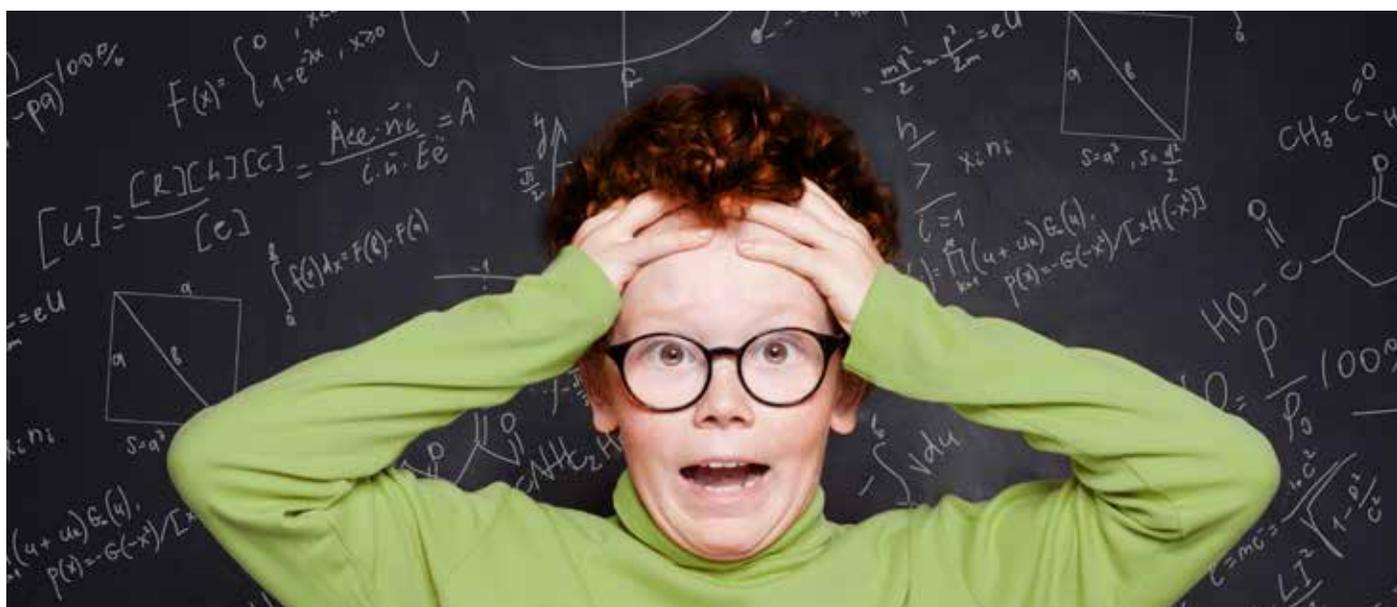
## INTRODUCCIÓN

Se conoce como metacognición al conocimiento y regulación de las propias habilidades cognitivas. Esta habilidad permite a los individuos entender cómo aprenden, identificando los factores que influyen en ello, por ejemplo, la falta de atención, la fatiga o el estrés; además de tomar medidas para minimizar dichos inconvenientes, lo que resulta esencial para mejorar el aprendizaje y la resolución de problemas.

En este sentido, tal como señalan diversos autores, entre ellos Mato-Vázquez, Espiñeira y López-Chao (2017), la metacognición no solo permite a las personas reconocer y corregir errores en su pensamiento, sino que también les ayuda a establecer objetivos claros, seleccionar las estrategias adecuadas para alcanzarlos, ajustar su enfoque según sea necesario y transferir lo que han aprendido a nuevas situaciones. De manera que, los alumnos se vuelven más autónomos, capaces de identificar sus fortalezas y debilidades y de ajustar sus estrategias de estudio.

Como es de esperarse, en el ámbito educativo, su puesta en práctica favorece el rendimiento académico de los estudiantes. Fue hacia 1990 cuando Martín y Marchesi, comenzaron a relacionarla con la resolución de problemas, donde juega un rol autorregulatorio, de planificación y evaluación (García, 1990). Sin embargo, se trata de una habilidad transferible que ayuda a los estudiantes no solo en matemáticas, sino también en otras áreas académicas y en la vida cotidiana, promoviendo el aprendizaje a lo largo de la vida.

Si bien la metacognición ha sido ampliamente estudiada en contextos de educación superior, la presente investigación se realizó con el propósito conocer la forma en que docentes de quinto y sexto grado de educación primaria promueven el desarrollo de habilidades metacognitivas en la resolución de problemas matemáticos. Se llevó a cabo en cinco instituciones de ciudad Cuauhtémoc, Chihuahua; la información rescatada fue aportada por docentes y estudiantes, además se complementó con la consulta de cuadernos, planes de trabajo y objetivos institucionales.



## PROBLEMÁTICA

Las matemáticas juegan un papel preponderante tanto en la enseñanza formal, como en la vida cotidiana, es por ello que frecuentemente se abordan temas relacionados con el aprovechamiento en la asignatura, pues desde hace décadas el diseño de estrategias para un aprendizaje efectivo ha sido motivo de preocupación. Su enseñanza, al menos en teoría, ha pasado de la repetición, a la resolución de situaciones vinculadas con la vida diaria, donde el docente únicamente es un guía.

Actualmente a nivel internacional hay consenso en el hecho de que la resolución de problemas es el camino óptimo para obtener aprendizajes significativos. Sin embargo, los resultados para México en evaluaciones como PISA y PLANEA no han sido muy alentadores en los últimos años.

El rendimiento académico en la materia es una situación que preocupa tanto a nivel nacional como internacional, y es consecuencia de varios factores como el desempeño y la formación docente, los programas de estudio, el contexto y las propias estrategias de aprendizaje de los alumnos. La actual propuesta educativa señala la necesidad de formar estudiantes capaces de argumentar y enriquecer sus procedimientos al resolver problemas, lo que hace evidente la preocupación por desarrollar habilidades metacognitivas.

Después de realizar una consulta bibliográfica y seleccionar diez trabajos asociados al tema, los principales hallazgos giran en torno a la importancia del rol que desempeña el docente; mediante el modelado, la reflexión de preguntas y trabajo colaborativo impulsa las prácticas metacognitivas. Sin embargo, a pesar del papel protagónico que tiene, se ha dejado claro que la formación de profesores en este ámbito es muy pobre; tal como varios autores lo sugieren, hacen falta investigaciones que permitan describir y abonar a la práctica docente en la materia. (Rigo y Páez, 2010).

En este punto, es momento de acotar la idea central de la investigación que surgió a raíz de los carentes resultados en el área de matemáticas, ya que, actualmente se observan estudiantes de primaria que intentan adivinar la operación que se requiere para responder una problemática, en lugar de razonarla; que no son capaces de argumentar sus procedimientos o discernir entre los más eficaces, lo que pone de manifiesto la necesidad de estudiar las estrategias metacognitivas que se promueven en las aulas, pues varios autores, como Rigo y Páez (2010), han reiterado el impacto positivo entre resolución de problemas y metacognición.

De forma que la pregunta central es: ¿De qué manera los docentes de 5° y 6° grado promueven el desarrollo de habilidades metacognitivas para la resolución de problemas matemáticos?

El objetivo general consiste en explicar dicha interacción, pasando por describir los problemas matemáticos con que se trabaja en las aulas, analizar las intervenciones docentes y las interacciones con el alumno, conocer las habilidades de metacognición que se fomentan en cada grupo para identificar las que resultan más efectivas.

Aunque la investigación se centra en quinto y sexto grado, las matemáticas se abordan desde preescolar hasta educación superior, lo que hace evidente su relevancia en aspectos como el económico, social, tecnológico y natural; por ello, es apremiante el análisis de las estrategias que se aplican en las aulas para su enseñanza.

No basta con explicar a los estudiantes en un pizarrón cómo se resuelve un problema, se debe fomentar que sean capaces de valorar si sus procedimientos son eficientes, si hace falta modificarlos y que puedan discernir cuando tienen que sumar, restar, dividir o multiplicar para hacer frente a una problemática; pues quienes carecen de habilidades metacognitivas presentan dificultades académicas y desmotivación. (Balestrini, 2006)

La resolución de problemas es una situación que se presenta en la cotidianeidad de los individuos, tanto en

jóvenes como en adultos, por ello es necesario que los docentes empleen estrategias adecuadas para su enseñanza, sin que el alumno tenga que depender de ellos, que sea capaz de entender lo que se le plantea y diseñar procedimientos para dar una respuesta satisfactoria. En este proceso de autorregulación, es donde las estrategias metacognitivas tienen lugar.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

De acuerdo con su origen etimológico, meta quiere decir *más allá*, mientras que cognición se refiere a *conocimiento*, por lo que se concluye que se trata de ir *más allá del conocimiento*.

Burón (s.f) lo ha explicado de manera simple al traducirlo como el conocimiento de cogniciones, siendo éstas, operaciones mentales como percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión, comunicación; por ende, se trata del conocimiento que se tiene de ellas, qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, además de controlarlas y evaluarlas.

De acuerdo con el autor, se compone de tres etapas o fases: planificación, supervisión y evaluación.

**Planificación.** Como habilidad metacognitiva permite organizar los conocimientos, elaborar cronogramas, fijar objetivos, metas y diseñar acciones para llevar a cabo una actividad de manera efectiva y ordenada.

**Control y supervisión.** Son habilidades que se encargan de verificar la efectividad de las estrategias aplicadas durante el proceso de aprendizaje, permiten comprobar si la información nueva se está comprendiendo, sino es así, indagan el por qué, buscan y seleccionan alternativas que resulten funcionales.

**Evaluación.** Se refiere a valorar tanto los resultados como el proceso de aprendizaje para determinar si hacen

falta modificaciones y encontrar estrategias más adecuadas, una forma de verificar las ganancias intelectuales es mediante cuestionarios o exámenes prácticos.

Atendiendo al tema de estudio es necesario caracterizar ¿qué implica la metacognición en el área de matemáticas? De acuerdo con Pérez y Ramírez (2011), su práctica involucra la reflexión sobre cómo hacer frente a un ejercicio o problema, cómo organizar los datos, seleccionar procedimientos y presentar una respuesta que satisfaga lo que se demanda.

Es necesario puntualizar que, no es lo mismo un ejercicio que un problema matemático, ni requieren de los mismos procesos cognitivos; en el primero el alumno conoce la manera de responder a la pregunta formulada, pues es una práctica de rutina. En el segundo, por su parte, se trata de una situación compleja que presenta obstáculos y lo lleva a reconstruir sus conocimientos para llegar a la solución.

Hay varias propuestas en cuanto a la manera correcta de resolver problemas matemáticos, la más aceptada es la de George Polya (1997) quien presenta cuatro etapas básicas para dicho proceso: la primera consiste en entender el problema, busca que antes de empezar un procedimiento sin sentido, el estudiante se dé el tiempo para comprender claramente lo que se le pide, para identificar la incógnita y diferenciar entre los datos relevantes e irrelevantes. La segunda, permite configurar un plan, es decir, usar sus conocimientos y creatividad para diseñar una estrategia (ensayo y error, diagrama, lista, etc.) que le permita saber cuál operación lo llevará al resultado, puede hacerlo apoyándose de problemáticas similares resueltas con anterioridad. Posteriormente se ejecuta el plan, es decir, se pone en práctica la estrategia previamente seleccionada. Por último, es necesario mirar hacia atrás para reflexionar si su solución es correcta y satisface lo establecido.

Si se realiza un contraste entre las etapas del proceso metacognitivo y las fases para resolver problemas, se encuentran algunas similitudes, lo que

permite concluir que un estudiante que ha desarrollado habilidades metacognitivas será, en consecuencia, un buen resolutor de problemas matemáticos. Un docente que trabaja la autorregulación del aprendizaje en su grupo, sin duda, está formando individuos autónomos y capaces de aprender y desenvolverse satisfactoriamente en cualquier área de estudio.

## METODOLOGÍA

Se trata de una investigación que se desarrolló en las aulas de clase, profundizando en las interacciones entre estudiante y docente al trabajar matemáticas, analizó la manera en que el maestro promueve el uso de habilidades metacognitivas al resolver problemas; ocupándose de indagar cómo es que el alumno corrige procedimientos, rectifica errores y busca alternativas más eficientes, de manera que no fue posible cuantificar la información obtenida, pues su naturaleza es más descriptiva, busca conocer la realidad basada en las ideas de quienes interactúan en ella.

Mediante entrevistas, revisión de cuadernos y planes de clase, se obtuvieron datos que dependen en gran medida del contexto, de los materiales empleados por el docente, el tiempo dedicado a la materia, el estilo de enseñanza y aprendizaje; de tal forma que, aunque se trabaje con maestros y estudiantes del mismo grado, cada realidad es distinta, por lo que un enfoque cualitativo con paradigma interpretativo y método etnográfico que tome en cuenta e integre dichos factores, es el que mejor responde a las necesidades de la investigación.

En un primer momento se visitaron 11 aulas de clase para rescatar información sobre la dinámica de las sesiones de trabajo de matemáticas, atendiendo aspectos como la manera en que el docente plantea problemas, cómo explica, corrige y orienta a sus estudiantes, la forma en que los incentiva a argumentar y reflexionar sobre sus procedimientos, a corregirse y autoevaluarse. Respecto

a los estudiantes se rescató la forma en que resuelven problemas, aclaran dudas, plasman y justifican sus procedimientos.

Con los 18 profesores se realizaron entrevistas que, además de varias cuestiones asociadas a la forma de concebir e impartir la materia y la metacognición, incluía el llenado de una rúbrica en la que habrían de señalar el nivel en que ubican a sus estudiantes en cuanto a la comprensión, planeación, ejecución y evaluación de problemas matemáticos. Por su parte, con los 20 niños se estableció un diálogo respecto al significado que encuentran a las problemáticas resueltas en la escuela, a cómo superan las dificultades cuando no pueden resolver los trabajos asignados, la forma en que planean y verifican que sus actividades sean correctas y respondan a lo que se demanda de ellos.

Se consultaron también los cuadernos de trabajo de los estudiantes, así como los planes de clase del docente y el plan anual de cada institución, con el propósito de indagar si sus objetivos están alineados al tema de la metacognición o las matemáticas.

Una vez recabada la información, se avanzó con el análisis y categorización, que permitieron establecer relaciones y hacer evidentes los hallazgos a las incógnitas que se plantearon inicialmente.

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Cuando las estrategias metacognitivas se enseñan de forma explícita con información sobre por qué, cuándo y cómo es más conveniente utilizarlas, ayudan a los estudiantes a ser mejores aprendices y resolutores de problemas. En términos prácticos, en el aula un docente puede comenzar a incentivar dichos procesos mediante preguntas que estimulen la reflexión en sus estudiantes: ¿Qué aprendiste? ¿Cómo lo hiciste? ¿Qué dificultades

tuviste y cómo las superaste? ¿Para qué te ha servido lo que has aprendido? ¿Podrías utilizar lo que has aprendido para otras circunstancias?

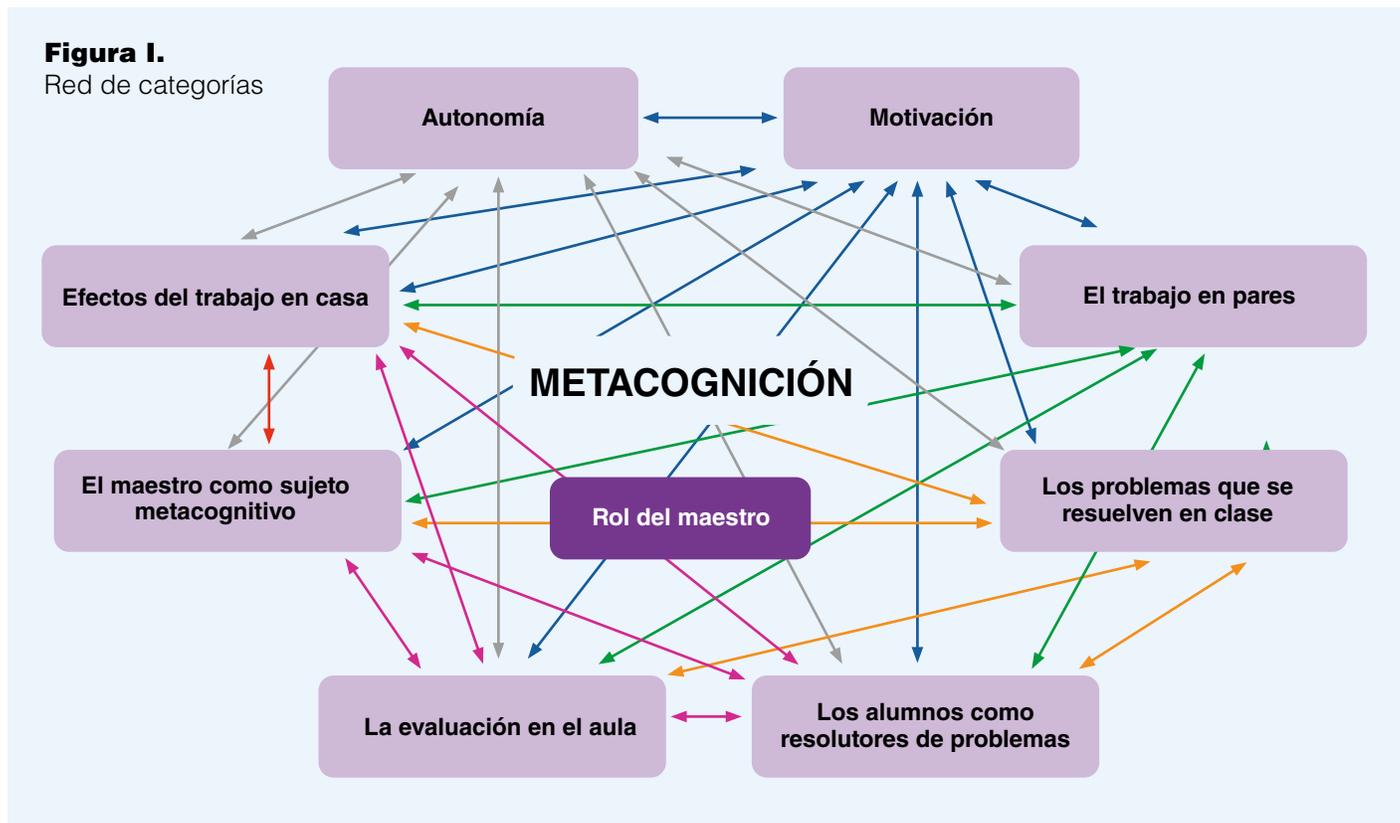
Chacel (s.f.) propone los siguientes planteamientos para su reflexión al resolver problemas: ¿Entiendes todo lo que dice el problema? ¿Puedes replantearlo con tus palabras? ¿Distingues los datos? ¿Sabes a qué quieres llegar? ¿Has visto problemas similares antes? ¿Cuál es tu plan de acción? ¿Es tu solución correcta? ¿Tu respuesta satisface lo establecido en el problema? ¿Adviertes una solución más sencilla?

Se ha demostrado que un estudiante con quien se trabaja el proceso autorregulatorio es capaz de controlar su atención, centrarse en la actividad que está desarrollando; sabe cómo dividir una tarea compleja en partes más pequeñas para hacerla más manejable, organiza su tiempo y espacio de trabajo, reconoce cuando necesita

ayuda, además es capaz de transferir lo que aprende en la escuela a contextos fuera de ella.

En la labor por otorgar sentido y visualizar las relaciones entre los temas expuestos, se obtiene una red de categorías que consiste en una representación visual que las organiza y relaciona de manera lógica y estructurada. Es útil para sintetizar y visualizar información obtenida a partir de entrevistas, observaciones u otros métodos.

Según Lizcano (2005), una red categorial es un esquema gráfico que permite representar de manera jerárquica las categorías que surgen de un análisis de datos cualitativos, mostrando cómo se relacionan entre sí. Este recurso facilita la comprensión de la estructura de los datos y las conexiones entre las diferentes dimensiones del fenómeno estudiado. Además, permite reducir la complejidad de la información al desglosarla en elementos más manejables.



Nota. Elaboración propia.

Como es de esperarse, en dicha representación, se tiene como eje central la metacognición, concepto que constituye el fundamento teórico y práctico sobre el cual se articula la totalidad del trabajo de investigación. No solo representa un pilar esencial en la resolución de problemas matemáticos, sino que también subyace a cada una de las categorías analizadas en este proyecto.

A partir de este núcleo conceptual, se estructura una red de interrelaciones que vincula las diez categorías seleccionadas, evidenciando la interacción dinámica entre ellas. En esta red, el rol del maestro ocupa una posición secundaria de relevancia, dado que desempeña un papel clave en la promoción y modelado de estrategias metacognitivas en el aula. Las demás categorías, que incluyen aspectos como la autonomía, la motivación, los efectos del trabajo en casa, los problemas que se resuelven en clase, los estudiantes como resolutores de problemas, el trabajo entre pares, la autoevaluación y los docentes como sujetos metacognitivos, se analizan en igualdad de condiciones y con un enfoque que destaca sus interconexiones.

La intención de este esquema es ilustrar cómo cada categoría contribuye, directa o indirectamente, al desarrollo de habilidades metacognitivas y cómo, en conjunto, permiten comprender de manera holística los procesos involucrados en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Este enfoque no solo reafirma la centralidad de la metacognición en el ámbito educativo, sino que también resalta la necesidad de abordarla con una mirada interdisciplinaria. Para su análisis se sintetizan las relaciones observadas bajo las siguientes temáticas:

## METACOGNICIÓN

En el diálogo con profesores, afirmaron que sus estudiantes no conocen y no son capaces de emprender estrategias para mejorar como aprendices, carecen de juicio para distinguir cuando deben subrayar datos importantes, tomar notas de lo que se explica, hacer esque-

mas u organizadores que les permitan comprender mejor la información, sin embargo, se han encaminado, pues en el área de matemáticas son conscientes de la variedad de procedimientos con que se puede resolver un problema y suelen elegir el más eficaz.

Al entablar un diálogo con los alumnos, las preguntas se inclinaron por saber si son conscientes de su proceso de aprendizaje, se encontró que no reconocen estrategias para aprender fuera de las explicaciones del maestro, lo que pone en evidencia la necesidad de hacer al alumno consciente de cómo aprende, cómo planifica y cómo lleva a cabo su aprendizaje, ser capaz de evaluar y transferir estrategias a otros contextos, de buscar la mejor solución procedimental para cada ocasión y evaluar su propio rendimiento.

## LA INFLUENCIA BIDIRECCIONAL ENTRE EL TRABAJO EN CASA Y EL DESARROLLO DE LA METACOGNICIÓN

A pesar de no ser un tema contemplado al realizar las entrevistas con maestros, sin duda fue retomado por ellos, señalando que algunos estudiantes se volvieron muy dependientes de sus padres al realizar las tareas escolares, lo que se ve reflejado en las aulas, ya que, cuestionan lo que deben hacer de manera excesiva, requieren la aprobación del maestro a cada momento y poseen un ritmo de trabajo muy lento que permite un avance considerablemente por debajo de lo que se espera en cada grado y que hasta la fecha se sigue observando.

Sabemos que, durante la pandemia, cada maestro trabajó con lo que pudo y acorde a la disposición y recursos de los estudiantes, pero sin duda, hay repercusiones en el aprendizaje.

De acuerdo con lo que señalan, matemáticas es la asignatura con más afectaciones puesto que requiere mucha orientación y apoyo por parte del maestro que no



se tuvo durante casi un año y medio en la medida que debería, por lo que ya no se trata de temas o contenidos rezagados, sino habilidades generales como las operaciones básicas, la comprensión e interpretación de problemas y razonamiento.

Aunque el aprendizaje se da a nivel formal e informal, las habilidades que el estudiante tuvo oportunidad de desarrollar durante el confinamiento debido a la pandemia distan de la regulación en el aprendizaje.

Se ha encontrado que el tipo de tareas que el alumno enfrenta influye en las habilidades de autorregulación, sin embargo, es sabido que durante el tiempo de trabajo a distancia no se podían plantear desafíos muy considerables puesto que muchos de los alumnos no contaban con apoyo en casa o con las herramientas tecnológicas que les permitieran hacerles frente.

Por ello, hoy por hoy se observan deficiencias en dicho ámbito, pero ante esto surgen varias interrogantes ¿en realidad se debe al período de trabajo en casa? Enton-

ces ¿antes de ello los niños si manifestaban indicios de autorregulación en el aprendizaje? Si este fuera el caso, el proceso de aprendizaje en pandemia se hubiera visto favorecido por alumnos capaces de evaluar sus procesos, de detectar áreas de oportunidad y formas de fortalecerlas, pero se ha expuesto que, por el contrario, lo que trajo consigo fue una mayor dependencia del niño al soporte individualizado que, en el mejor de los casos le brindaban en casa.

En consecuencia, el que no se hubieran desarrollado habilidades metacognitivas previo al COVID-19, no permitió que durante el período de trabajo en casa los estudiantes pudieran construir de manera autónoma su aprendizaje. Ahora bien, la situación de los educandos denota un rezago que no permite distracciones, pues todas las energías del personal docente se enfocan en disminuirlo y cubrir lo que demanda el currículo; no se ha comprendido la importancia de promover el desarrollo de habilidades metacognitivas, pues una vez que el alumno sea capaz de autorregularse cognitivamente, podrá ser él mismo quien indague, corrija, explore, trace rutas y se interese en mejorar su aprendizaje.

### LA MOTIVACIÓN DEL DOCENTE HACIA EL ALUMNO A TRAVÉS DE LOS PROBLEMAS QUE SE RESUELVEN EN CLASE

El enfoque de la materia señala que corresponde al docente interesar y hacer del aprendizaje de la materia una experiencia grata para el estudiante que le permita seguir aprendiendo a lo largo de la vida, no obstante, en las visitas, en el diálogo con alumnos y maestros se observa que, por lo general, no hay actividades innovadoras, materiales o secuencias que motiven al alumno.

Los problemas que se resuelven suelen ser descontextualizados, se descargan de internet, se emplean los



libros de texto, pero no hacen alusión a la realidad del alumno, a su contexto inmediato o a la necesidad de emplear las matemáticas en su vida diaria.

El argumento principal ante dichas carencias es el poco tiempo para abordar una gran cantidad de contenidos, así como el rezago generalizado que tienen en la actualidad en los centros escolares.

Al contrastar la información recabada en el campo con el marco teórico, es posible afirmar que la motivación tiene un lugar privilegiado en el funcionamiento autorregulado del alumno, pues representa la disposición al aprendizaje en sí mismo, alude a la búsqueda de conocimiento y la satisfacción de la curiosidad.

En resumen, es un gran reto lograr en los estudiantes una motivación genuina por aprender y así regular sus propios procesos. Y, si el profesor no lo considera él mismo como reto, quizá también esté desmotivado por enseñar. Ante esta situación, el maestro se orienta más a la impartición de los conocimientos que le establece el temario, sin propiciar el desarrollo de otros factores (aplicación) más estimulantes para los alumnos.

## LOS PROBLEMAS QUE SE RESUELVEN EN CLASE

Se ha destacado que no es lo mismo resolver un ejercicio rutinario que solamente requiera la aplicación de un algoritmo conocido, que un problema que signifique un verdadero desafío para los estudiantes. En las entrevistas realizadas, ningún docente señaló que sea él mismo quien formule los planteamientos que se trabajan en clase, lo que deja de lado el sentido y significado en la construcción de aprendizajes, pues tal como señala el Programa de Estudio (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017) la cuestión no es resolver cualquier tipo de problemas, las situaciones deben despertar el interés y reflexión en el estudiante e invitarlo a formular argumentos que validen sus resultados.

Por otro lado, la totalidad de los problemas que se trabajan se denominan estructurados, ya que, especifican la incógnita, ofrecen los datos necesarios, poseen una única solución y dependen de un determinado número de pasos a seguir para llegar a la respuesta, lo que no implica un desafío para los alumnos. Ocasionalmente se podrían

diseñar situaciones que obedezcan al contexto de los niños, incluso permitirles que sean ellos quienes distingan situaciones donde requieren conocimientos matemáticos y aprendan a plantear problemas, sin duda, reforzaría su forma de entender los planteamientos, de evaluar sus respuestas y buscar formas de solucionarlos.

## LOS ALUMNOS COMO RESOLUTORES DE PROBLEMAS

De acuerdo con el diálogo que se llevó a cabo, tanto alumnos como docentes señalan que interpretar y saber lo que demanda un problema no implica dificultades, los niños afirman que leen el enunciado y basta con averiguar la operación que deben aplicar. Tampoco al diseñar una estrategia tienen mayores complicaciones, el reto comienza cuando en el problema surge algún error, se presenta información no necesaria o alguna situación no prevista, la totalidad de los estudiantes se ven en la necesidad de recurrir al apoyo de su maestro.

Esta situación permite concluir que realmente no son resolutores autónomos, sino que aprendieron a reproducir las explicaciones, procedimientos o algoritmos que se les enseñan.

En conclusión, al contrastar las aportaciones de la didáctica con la información recabada durante la visita a los centros escolares, se puede concluir que los profesores buscan que sus alumnos sean buenos resolutores de problemas, pero ¿de qué problemas?

Si se plantean verdaderos desafíos tal como se han descrito ¿cómo se desempeñarían los estudiantes? ¿cuáles serían los resultados? Se requieren situaciones para que el niño pueda comprender el impacto de las matemáticas en la vida diaria, así como para el estímulo de habilidades metacognitivas, es decir, desafíos auténticos para el grupo y acordes al contexto.

## EL PAPEL DEL MAESTRO DESDE UNA VISIÓN INTEGRAL, ENTRE LO FORMAL Y LO PRÁCTICO

La tarea del profesor es fundamental, pues a él le corresponde seleccionar y adecuar los problemas que propondrá a los estudiantes. Es él quien los organiza para el trabajo en el aula, promueve la reflexión sobre sus hipótesis a través de preguntas y ejemplos, y los impulsa a buscar nuevas explicaciones o nuevos procedimientos. Además, debe promover y coordinar la discusión sobre las ideas que elaboran los estudiantes acerca de las situaciones planteadas, para que logren explicar el porqué de sus respuestas y reflexionen acerca de su aprendizaje.

Durante las observaciones se dejó ver que la función que han adoptado consiste en explicar algoritmos, fórmulas o situaciones problema para que el alumno se pruebe así mismo en su aplicación, son pocos quienes fungen como guía al permitir que descubra procedimientos y construya su aprendizaje.

De acuerdo con la información recabada, se ha dejado ver que se trata de docentes autorregulados en sus propios procesos de aprendizaje, frente a alumnos que carecen de dichas habilidades, y aunque una de las causas principales podría ser que no cuentan con las herramientas didácticas para promoverlas, a ello se suma la saturación de contenidos, la carga administrativa y la casi nula aparición de la metacognición en la parte formal del currículo.

Monereo (s/f) propone una didáctica de inspiración metacognitiva:

Enseñar a los estudiantes a conocerse mejor como "aprendices", es decir, a identificar cuáles son sus dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender, por una parte, para conseguir un mejor ajuste entre sus expectativas de éxito y los resultados obtenidos, y por otra, para facilitar la posibilidad de que adapten las

tareas escolares a sus propias características; en definitiva, ayudarles a construir su propia identidad o autoimagen cognitiva. (párr. 45)

Finalmente, el maestro es uno de los agentes que más influencia tiene en la competencia hacia las matemáticas que el estudiante desarrolla, así como en el empleo de las habilidades metacognitivas, para ello puede echar mano de recursos didácticos, estrategias innovadoras, el contexto escolar, etc. para motivar a sus estudiantes, además es responsable de plantear verdaderos problemas matemáticos, que desafíen al alumno y le permitan alcanzar nuevos aprendizajes, por ello se hace necesario que el profesor posea un dominio del grupo en cuanto a su situación, estar al tanto de hasta dónde son capaces de llegar y qué pasos o análisis realizan para resolver problemas, tener declarada la Zona de Desarrollo Próximo y Potencial de cada estudiante para saber qué tanto se le puede exigir, apoyar al niño a conocerse a sí mismo como aprendiz, para ello debe poner en juego diversidad de estrategias, de manera que, le permita conocer opciones y elegir aquella que le resulte más efectiva.



Desafortunadamente, en ocasiones se observa poca innovación por parte del profesor, ausencia de materiales y problemas de interés para el estudiantado, pero ello no quiere decir que se trate de una mala práctica, por el contrario, el maestro debe cumplir con la parte normativa y hacer frente a desafíos como el contexto, la falta de tiempo y recursos, saturación de contenidos, diversidad en los estilos y ritmos de aprendizaje.

Cada maestro hace lo que puede con lo que tiene a la mano, no obstante, si realmente se comprendiera la relevancia y el impacto que tiene la metacognición en el aprendizaje, se reformaría al respecto, otorgando un espacio en las aulas y en los programas para su práctica, pues, aunque en la actualidad los profesores son conscientes de su relevancia e incluso la aplican en sí mismos, es difícil cumplir con la parte formal y hacer un espacio para su promoción.

## DISCUSIÓN

La presente investigación es solo una pequeña mirada a todas las posibilidades que el aprendizaje autorregulado ofrece a profesores y aprendices, ayuda a los estudiantes a tomar conciencia de su propio aprendizaje, a reflexionar sobre cómo aprenden y a monitorear su pensamiento, comprendiendo mejor sus fortalezas y debilidades, lo que puede ayudarles a alcanzar sus objetivos de manera más efectiva.

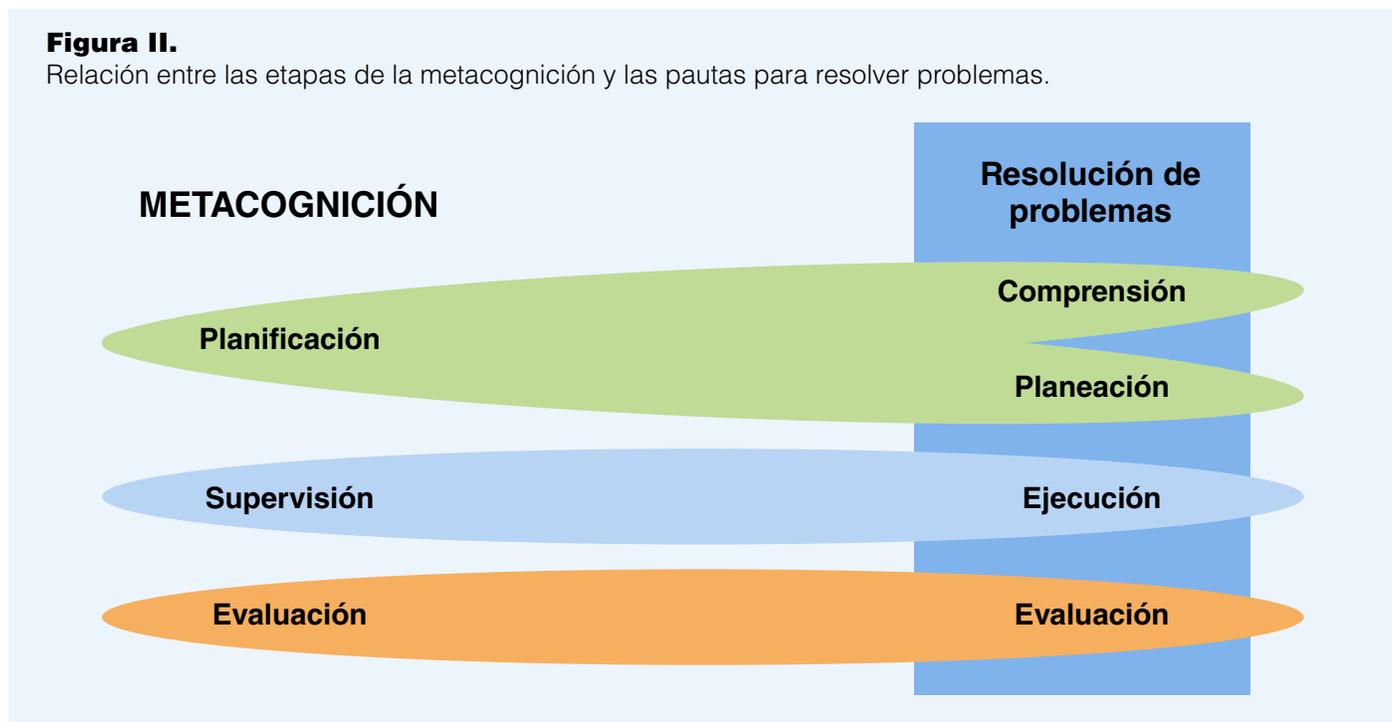
Durante el proceso de investigación tanto teórico como práctico, se observaron y discutieron las ventajas que representa su desarrollo desde temprana edad en los alumnos, además ha sido objeto de estudio de múltiples disciplinas, pues no se trata de un concepto nuevo, aunque si algo desconocido para estudiantes y de poco dominio a la hora de enseñar para los profesores.

Cuando se aplica en la resolución de problemas matemáticos, la metacognición permite desarrollar un enfoque más estructurado que facilita la identificación de patrones y estrategias efectivas para resolverlos más rápidamente y con mayor precisión.

Uno de los principales hallazgos se dio desde la consulta teórica, tal como la Figura 2 deja ver, hay una similitud evidente entre las etapas del proceso metacognitivo y las pautas para resolver problemas, sea que en clase se promueva solo una de ellas, sin duda, la otra se verá favorecida.

**Figura II.**

Relación entre las etapas de la metacognición y las pautas para resolver problemas.



*Nota. Elaboración propia.*

Las pautas propuestas por George Polya (1997) recogen las ideas de la metacognición para aplicarse exclusivamente a la resolución de problemas. Independientemente de cuál propuesta surgió primero, la similitud es innegable, parten de una reflexión consiente donde el individuo piensa antes de actuar, configura un plan de acción que lo lleva a culminar con éxito la tarea propuesta, después hay un monitoreo constante, donde se corrige, se modifica y adecua, para finalmente hacer una valoración del proceso y de la forma en que podría mejorar.

Tal como se mencionaba previamente, lo ideal sería que ambas propuestas se trabajen en las aulas, sin embargo, al visitar los centros escolares y establecer un diá-

logo con los profesores, se rescató que es mucho más práctico retomar las ideas de Polya, porque al fin y al cabo solo abarcan los problemas matemáticos, es muy aventurado pensar que los alumnos retomen esas ideas y las apliquen en otras áreas del conocimiento, no obstante, tampoco se recalca muy a menudo al estudiante cuáles son las fases para resolver problemáticas, generalmente se observa que tienden a intentarlo sin configurar un plan y sin evaluar que sus procedimientos o respuestas sean acorde a lo que se demanda.

Si bien el actual programa de estudio reconoce su importancia, no trasciende, no se brindan directrices al profesor para promoverla, quien, atendiendo a los contenidos, la deja de lado y la limita a un currículo oculto, a

comentarios ocasionales que no han tenido el impacto esperado. Esa es la principal propuesta que emana de la presente investigación, mientras no haya un lugar formal para la promoción del aspecto metacognitivo en el plan de estudios, va a continuar dejándose de lado, no tendría que ser una asignatura como tal, podría trabajar-

se a la par con las ya existentes, para ello se requieren orientaciones y una capacitación al personal docente, pues aunque la emplea en su diario andar como estudiante y aprendiz, en su mayoría no comprenden bien a bien cómo se define, cómo funciona y cómo se puede promover en las aulas.

**Figura III.**

Factores que influyen en el desempeño del docente y, a su vez, en el alumno



Nota. Elaboración propia.

El diagrama de la Figura 3 deja ver lo que se ha comentado con anterioridad, si se quiere cambiar la forma de abordar la clase de matemáticas para obtener mejores resultados, no basta con modificar el plan de clase del maestro, es necesario ir más allá, indagar por qué el docente plantea tales estrategias, por qué usa o no material didáctico, por qué no dedica el tiempo suficiente para profundizar en temas complejos e incluso por qué hay docentes desmotivados que no buscan innovar en su práctica.

Sin duda, si un profesor se propone desarrollar en sus alumnos la metacognición al resolver problemas, o incluso de forma general en todas las asignaturas, puede conseguirlo, pero es mucho más sencillo si no tiene las limitantes expuestas, pues desafortunadamente, al final de cuentas debe dar resultados que son medidos conforme a los criterios de un programa de estudios.

## CONCLUSIONES

Una vez que se recolectaron y analizaron los datos, se presentan las conclusiones en forma de síntesis de los temas recurrentes, su interpretación y sustento, con el fin de contribuir al campo de estudio y sugerir líneas de investigación futura. En palabras de Rodríguez y Valldeoriola (2009), las conclusiones implican ensamblar los elementos diferenciados para reconstruir un todo estructurado y significativo.

En los centros escolares se pudo verificar que los alumnos con mejores resultados son aquellos que consideran varias opciones de solución para el mismo planteamiento, reflexionan el procedimiento antes de comenzar, adaptan sus estrategias de acuerdo con las necesidades del problema e identifican desde el principio los datos relevantes, es decir, quienes regulan sus procesos cognitivos.

De acuerdo con Rigo, Páez y Gómez (2010), una manera efectiva de instruir en estrategias metacognitivas es mediante la solicitud a los estudiantes de que argumenten o demuestren la corrección y aplicabilidad de los procedimientos utilizados en una tarea específica, con el fin de facilitar su generalización a otras situaciones similares. En consecuencia, durante la enseñanza de las matemáticas, se deben proveer oportunidades para que los estudiantes cuestionen, monitoreen y evalúen su propio aprendizaje.

En el contexto de este proyecto, los docentes aludidos podrían retomar una interesante aportación realizada por Mato-Vázquez, Espiñeira y López-Chao (2017), ya que desconocen la forma de promover el uso de habilidades metacognitivas. Los autores emplearon en su intervención una secuencia de cuatro pasos: instrucción explícita, práctica guiada, práctica cooperativa y práctica individual.

Para lograr una transformación significativa en la educación, es fundamental que los docentes comprendan la importancia de la regulación cognitiva y estén dispuestos a promoverla de manera permanente en todas las asignatu-

ras, utilizando los recursos didácticos necesarios. Es preciso destacar que, en la mayoría de las instituciones educativas visitadas, la promoción de la metacognición se limita a la descripción de procedimientos y resultados únicamente en el área de matemáticas, siendo esta una visión limitada que no contempla el impacto positivo que este proceso puede tener en todas las áreas del conocimiento.

El estudio se enfocó en una población de estudiantes de quinto y sexto grado, con la expectativa de que ya emplearían la metacognición o que los docentes estuvieran impulsando su desarrollo. No obstante, tras la consulta teórica y la recopilación de datos, se concluyó que cuanto más temprano se enseñe a los niños a ponerla en práctica, mejores serán los resultados en términos de autonomía y capacidad de aprendizaje.

Es destacable mencionar también la importancia de presentar planteamientos que representen un desafío cognitivo para los niños, sin procedimientos predefinidos y con múltiples posibilidades o estrategias de solución, con aplicación en el mundo real, que impliquen la toma de decisiones, la reflexión y autoevaluación.

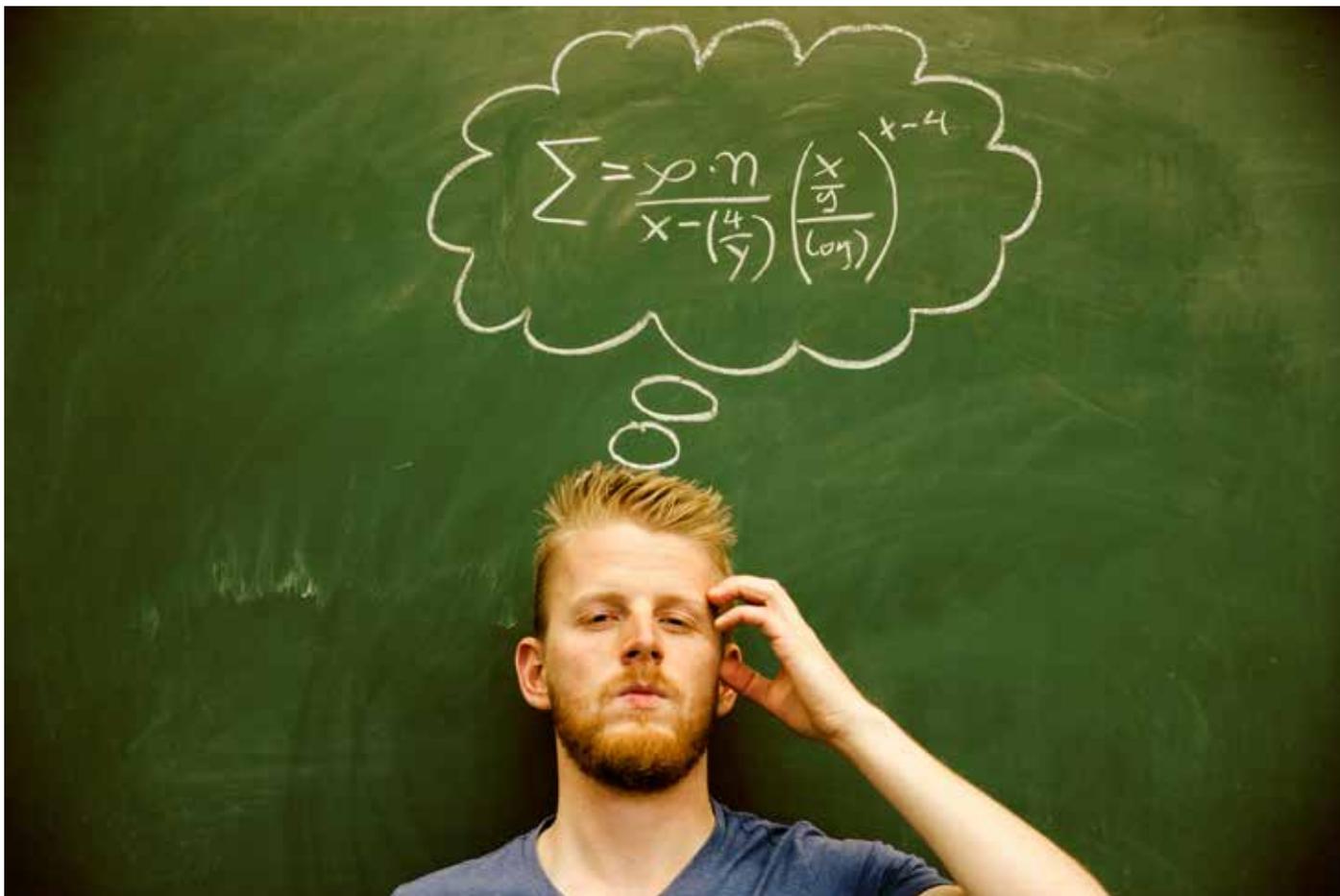
La revisión de la literatura y la recolección de datos en el ámbito práctico destacan la necesidad de estudios centrados en el trabajo del profesor, documentando la forma en que se promueve y mejora el aprendizaje metacognitivo en los estudiantes de matemáticas en diferentes niveles educativos y contextos no intervenidos.

Se encontraron fortalezas y áreas de oportunidad dentro de cada aula, pero además una estrecha relación entre las prácticas docentes, con estrategias y objetivos institucionales muy similares; determinando la urgencia de dedicar mayores esfuerzos hacia la promoción de un aprendizaje autorregulado, pues de acuerdo con los sujetos, existe un rezago y dependencia del estudiantado que es necesario atender.

Entre las situaciones que no lograron concretarse, está el rescate de estrategias exitosas para compartir entre docentes de las cinco escuelas, más

bien se indagaron causas de por qué, en su mayoría, no se promueven habilidades metacognitivas en las aulas. En lo general no se requieren más proyectos de investigación, sino de aplicación, pues hay mucha in-

formación disponible, el punto es que se desconoce, toda ella debería concretarse en sugerencias claras, simples y accesibles para los profesores.



## BIBLIOGRAFÍA

- Balestrini, M. (2006).** *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Caracas: BL Consultores Asociados.
- Burón, J. (s.f.).** *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones mensajero.
- Chacel, R. (s.f.).** George Pólya: Estrategias para la solución de problemas.
- García Madruga, J. (1990).** Procesos Cognitivos Básicos. Años Escolares. In J. M. Palacios, *Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo I: Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial, S. A. (pp. 235-250).
- Lizcano, F. (2005).** Guía para facilitar la correcta elaboración de proyectos de investigación en ciencias sociales y humanidades. *La colmena*(45), 98-114.
- Mato-Vázquez, D., Espiñeira, E., & López-Chao, V. (2017).** Impacto del uso de estrategias metacognitivas en la enseñanza de las matemáticas. *Perfiles educativos*, XXXIX(158), 91-111.

- Monereo, C. (s.f.).** ¿Hacia una didáctica metacognitiva?
- Pérez, Y., & Ramírez, R. (2011).** Estrategias de enseñanza de la resolución de problemas matemáticos. Fundamentos. *Revista de Investigación*, 35(73), 169-194.
- Polya, G. (1997).** *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas.
- Rigo Lemini, M., & Páez, D. A. (2010).** Prácticas metacognitivas que el profesor de nivel básico promueve en sus clases ordinarias de matemáticas. Un marco interpretativo. *Enseñanza de las ciencias*, 28(3), 405-416
- Rodríguez, D., & Valldeoriola, J. (2009).** *Metodología de la investigación*. Barcelona: Eureka Media, SL.
- SEP. (2017).** *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Ciudad de México: SEP.

RECIBIDO: 31 DE OCTUBRE DE 2024 REVISADO: ENERO, 2025 ACEPTADO: 20 DE MARZO, 2025

# INDICACIONES METODOLÓGICAS PARA EL ENFOQUE LÚDICO EN EL PROCESO EDUCATIVO EN LA PRIMERA INFANCIA

*METHODOLOGICAL GUIDELINES FOR THE PLAYFUL  
APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN EARLY  
CHILDHOOD*

## **Lic. Aynad Margelis Calzado Torres**

Círculo Infantil "La Espiguita". Santiago de Cuba. Cuba.  
aynadcalzado@gmail.com

**ORCID:** 0009-0003-3619-3449

## **Dra. C. Rosa María Heredia Heredia. PT**

Departamento de Educación Preescolar. Facultad de Ciencias de  
la Educación. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Cuba.  
rmheredia@uo.edu.cu

**ORCID:** 0000-0002-0543-3951

## RESUMEN

El juego por el alto valor educativo en el desarrollo integral de los niños de la primera infancia, ocupa un espacio importante en su vida y por constituir un preciado medio de atención educativa. Mediante el juego, los educadores facilitan los medios para favorecer todas las potencialidades del niño. El presente trabajo tiene como objetivo: elaborar indicaciones metodológicas para el enfoque lúdico en el proceso educativo de los niños del quinto año de vida del círculo infantil La Espiguita del municipio de Santiago de Cuba. Se emplearon métodos científicos del nivel teórico, empíricos y estadístico-matemáticos. Los resultados obtenidos evidencian la importancia y pertinencia de la propuesta aplicada en la muestra seleccionada, al corroborar la necesidad del enfoque lúdico desde una actitud lúdica profesional.

**Palabras claves:** actitud lúdica profesional, atención educativa, juego, enfoque lúdico.

## ABSTRACT

*Due to its high educational value in the comprehensive development of early childhood children, play occupies an important place in their lives and constitutes a valuable means of educational attention. Through play, educators provide the means to foster a child's full potential. The present work aims to develop methodological guidelines for a playful approach to the educational process of fifth-year children at La Espiguita Daycare Center in the municipality of Santiago de Cuba. Scientific methods at the theoretical, empirical, and statistical-mathematical levels were employed. The results obtained demonstrate the importance and relevance of the proposal applied to the selected sample, corroborating the need for a playful approach from a professional playful perspective.*

**Key Words:** Professional playful perspective, educational attention, play, playful approach

## INTRODUCCIÓN

*"El gran arte consiste, precisamente, en convertir en juego y en distracción todo lo que los niños tienen que hacer".*

*John Locke (1883)*

La infancia, es ante todo, la edad del juego. El juego es una cosa muy seria. De ocupación de los niños ha pasado a ser preocupación de los adultos. En la actualidad no cabe la menor duda de la importancia de la educación de la primera infancia, por lo que esta etapa representa para el desarrollo ulterior del ser humano. La atención integral a los pequeños de 0 a 6 años constituye hoy un tema de trascendental importancia en la práctica de la política educacional mundial, de los sistemas educativos para el logro de la calidad de la educación a que se aspira. El niño en esta etapa se apropia de un cúmulo de conocimientos, hábitos y habilidades imprescindibles para su ulterior desarrollo.

La importancia del juego está fuera de duda. La actividad lúdica es tan antigua como la humanidad misma. El hombre ha jugado desde siempre, en toda cultura y en las más variadas circunstancias. El juego es la actividad básica en la infancia, por lo que, en el enfoque principal del proceso educativo, ha de estar contenido en su diseño, implementación y evaluación, teniendo en cuenta que constituye el medio idóneo del que dispone el niño para conocer el mundo, adentrarse en el complejo sistema de relaciones sociales y lograr su propio desarrollo.

Enriquecer la vida con juegos, ha sido durante milenios, una vía fundamental y espontánea para desarrollar en el niño las capacidades que le permitan enfrentar y resolver los problemas que la vida le plantea. En el juego el niño adquiere experiencias intelectuales estimulantes,

desarrolla habilidades, capacidades, procesos intelectuales y emocionales, cualidades de la personalidad. El juego como forma de actividad permite garantizar la asimilación de variados contenidos de aprendizaje que son significativos para la vida del niño y desarrolla su psiquis.

Los estudios realizados en esta esfera corroboran la necesidad de incluir el juego en las actividades educativas, cuestión esta que no siempre se tiene en cuenta, pues existen educadores que no logran enseñar jugando, muchos no aprendieron a jugar, y a otros se les olvidó cómo jugaban en su infancia.

El éxito de la participación del adulto en el juego depende en gran medida, de su personalidad y de ser actor y pedagogo al mismo tiempo. El educador que no es creativo no puede enseñar a los niños a ser creativos. Para ello el educador debe crear un ambiente propicio.

La práctica educativa y social no siempre favorece el juego. Muchas son las trabas a que los niños tienen que enfrentarse para lograr sus deseos lúdicos. El juego de los niños se ve limitado en expresiones, espacios, participación y tradiciones. A pesar de las múltiples investigaciones que se han realizado, la práctica educativa demuestra que aún existen insuficiencias que limitan el enfoque lúdico como requerimiento para un proceso educativo de calidad y método eficaz para lograr un ambiente lúdico en las actividades educativas, todavía no se implementa en la práctica educativa la concepción científica y metodológica que lleve a una actitud lúdica profesional en los docentes de este nivel educativo.

Este trabajo tiene como precedente los estudios realizados en Cuba a partir del estudio longitudinal sobre el proceso educativo y el nivel de desarrollo de los niños desde el cuarto año de vida hasta el primer grado (M. Esteva, A. M. Siverio, F. Martínez, H. Pérez, M. E. Reyes, I. Escalona y otros (2000); la tesis de maestría de Heredia Heredia (2004).

Los resultados de la práctica educacional y experiencia de la autora como educadora de los niños del quinto año de vida del círculo infantil “La Espiguita” de Santiago de Cuba, han permitido constatar que existen limitaciones en el empleo del enfoque lúdico en las diferentes actividades del proceso educativo. Las insuficiencias detectadas en la dirección del proceso educativo se hacen significativas en que:

- ▶ Existen pocas situaciones de juego en el contexto de las actividades educativas.
- ▶ No se garantiza que el juego como forma de actividad favorezca la independencia cognoscitiva de los niños y el establecimiento de relaciones lúdicas y reales en las actividades educativas.
- ▶ Existe presencia de estilos de dirección que brindan pocas posibilidades a los niños de expresarse mediante el juego en las actividades.



Basado en estos referentes, el trabajo que se presenta tiene como problema científico: ¿Cómo garantizar el enfoque lúdico en las actividades educativas en la primera infancia?

La aspiración a lograr en la investigación se plasma en el siguiente objetivo: Elaborar sugerencias metodológicas para el logro del enfoque lúdico en las actividades educativas en el quinto año de vida del círculo infantil La Espiguita de Santiago de Cuba.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La educación de la infancia preescolar está dirigida a la formación integral de los niños desde el punto de vista físico, estético, intelectual, moral y laboral por una parte, y por otra, lograr una preparación adecuada para el futuro aprendizaje escolar. Tiene como fin lograr el máximo desarrollo posible de cada niño de 0 a 6 años; este desarrollo integral incluye lo intelectual, lo afectivo emocional, lo motriz, los valores, las actitudes, las formas de comportamiento y lo físico, es decir, el inicio de la formación de la personalidad.

El proceso educativo es intencional y se concibe de manera consciente, abarca todos los momentos de la vida del niño, donde este es el protagonista, el adulto asume un rol significativo en su conducción, se relacionan diversas influencias educativas, se enfoca de manera lúdica, es continuo y sistemático, se vinculan los problemas de la vida cotidiana y se emplean procedimientos metodológicos para estimular el desarrollo, según las edades y particularidades de cada niño.

El juego en sus funciones didácticas es un valioso instrumento para la labor educativa en el círculo infantil y no escapa a estas exigencias del encargo social y de la obra transformadora del sistema educacional cubano, teniendo en cuenta que en principio se limitan las acciones del juego por el uso en gran medida de la tecnología.

De ahí, los estudios relacionados con este tema se han desarrollado en el país en el Subsistema de educación de la Primera Infancia, por ejemplo, los eventos de Pedagogía y del Centro de Referencia Latinoamericano de Educación Inicial y Preescolar (CELEP) de carácter internacional, talleres internacionales de juego, donde se han desarrollado temáticas interesantes; el desarrollo de investigaciones de la Dra. M. Esteva Boronat, MSc. Olga Franco García, entre otros; los aportes de tesis de maestría y doctorado de I. Escalona Vázquez, M. Vázquez Morell, G. Villalón García y otros que tratan esta problemática.

En el contexto de las transformaciones actuales de la educación cubana, se le brinda una alta consideración al juego teniendo en cuenta su utilización en el proceso educativo en las instituciones infantiles.

La palabra juego proviene del latín ludus y es uno de los términos más difíciles de definir científicamente y es utilizada con diversas acepciones y matices, e incluso con intenciones totalmente diferentes a los enfoques teóricos. Muchas son las teorías sobre el juego, a partir de los cuales se han realizado esfuerzos por definir su concepto y lo han clasificado atendiendo a los más diversos aspectos.

Diferentes autores se han esforzado por acotar el problema del juego a partir de una teoría general. Uno de los más importantes, el historiador holandés Johan Huizinga en su libro *Homo ludens*, presenta al juego como una acción o una actividad voluntaria realizada dentro de ciertos límites fijados de tiempo y lugar, siguiendo una regla libremente aceptada, pero absolutamente imperiosa y provista de un fin en sí, acompañada de un sentimiento de tensión y de alegría y de una conciencia de ser de otra manera que en la vida ordinaria.

Es necesario considerar el significado de la palabra juego que da D. B. Elkonin en su obra *Psicología del juego*, donde plantea que el juego humano es aquella actividad en la cual se reproducen las relaciones sociales entre las personas, fuera de las condiciones de una actividad directamente útil. Denomina juego a la actividad práctica

social variada que consiste en la reproducción activa de cualquier fenómeno de la vida, parcial o total, fuera de su situación práctica real. Más tarde opina que el juego es aquella recreación en la actividad, con una esencia social humana.

Lev S. Vigotsky considera el hecho de que en el juego el niño crea una situación ficticia, el juego crea una zona de desarrollo potencial en el niño, se manifiesta por encima de su edad, por encima de su habitual comportamiento cotidiano.

Al tomar en consideración estas definiciones es necesario, señalar que el juego es la actividad más importante y necesaria para el desarrollo del niño, la cual se expresa en los marcos de la cultura, de las relaciones sociales y las costumbres de una sociedad en una época determinada. El juego constituye a su vez un proceso comunicativo, interactivo, participativo y cooperativo.

El Juego es un derecho intrínseco, una necesidad del niño de la infancia temprana y preescolar. El niño tendrá el derecho a sentir bienestar físico y emocional cuando juega, jugando casi intenta saltar por encima del nivel de su comportamiento habitual. El niño cuando juega feliz con los otros niños aprende a vivir en paz y armonía con sus coetáneos. El niño jugando desarrolla su lenguaje, se debe estimular en los niños vivencias positivas para que desarrolle su fantasía, se ayuden entre sí estableciendo un clima de amistad y camaradería. Es importante propiciar a los niños materiales para que jueguen y desarrollen su fantasía sustituyendo un objeto por otro. (Benavides Perera, 2010).

De ahí que la Dra. Ana Ma. Siverio (2005) afirma que no es posible dejar de destacar el **enfoque lúdico** de todo el proceso educativo. Lo expresado, permite enfatizar la concepción acerca del enfoque lúdico, en la organización y conducción del proceso educativo en esta etapa del desarrollo infantil. Muchas tareas intelectuales se logran mejor en la actividad lúdica que si se les pide directamente mediante instrucciones verbales del adulto.

De este modo, se considera que queda suficientemente claro que el juego, como actividad principalísima en la infancia preescolar, constituye un medio idóneo para muchos de los objetivos de la formación integral de los niños en estas edades; que la educación no puede desaprovechar las posibilidades que brinda el juego, no solo para satisfacer la necesidad de actividad de los pequeños, para alegrarlos, entretenerlos y hacerlos que vivan intensamente su infancia, sino, para utilizarla como una vía importante de influencia educativa.

Los nuevos tiempos requieren de cambios en los modos de pensar y actuar. En el caso de la educación de la Primera Infancia, incluye el trabajo más directo y eficiente de los procedimientos y enfoques de la labor de educación con los pequeños que por una u otra vía tienen los educadores preescolares en sus manos, como máximos responsables del desarrollo y formación integral de los niños. El reto está pues, en la necesidad de una renovación en los conocimientos básicos y particulares acerca del proceso educativo que a diario enfrentan y, ante todo, porque se le plantean mayores exigencias a sus motivaciones, habilidades y actitudes. Los educadores tienen que saber jugar para poder introducir una atmósfera lúdica en sus actividades.

Por actitud lúdica se comprende la disposición psicológica que posibilita la incorporación al juego en dependencia del rol que se vaya a asumir, para lo cual se debe poseer experiencias prácticas y vivencias de la participación en diversas formas y tipos de juegos. Para conseguir que reine una actitud lúdica es necesario que al propio docente le guste jugar, que sea creativo al momento de concebir la actividad, que mantenga una cultura lúdica profesional.

De acuerdo con G. Villalón García (2003) la cultura lúdica profesional es el sistema de relaciones que establecen los docentes en su escenario profesional y que se expresa en un sistema de conocimientos, habilidades y valores condicionados por una intención educativa que le permite concebir, diseñar y utilizar el juego como una unidad de desarrollo a través de la cual es posible potenciar el desarrollo de la personalidad.

## METODOLOGÍA

En la investigación se emplearon métodos del nivel teórico, empíricos y estadísticos-matemáticos. La investigación se desarrolló en el círculo infantil La Espiguita del Reparto Pastorita de Santiago de Cuba, con una población de 60 niños del quinto año de vida, se seleccionaron 30 del quinto A, al azar. Participan además en la muestra las 2 docentes que trabajan en el año de vida, de ellas, una es licenciada en Educación Preescolar y la otra se encuentra en el cuarto año de la licenciatura, curso por encuentro de 5 años; la experiencia profesional es de 5-13 años.

### Indicadores a medir en el diagnóstico:

- ▶ Preparación teórica y metodológica sobre el juego.
- ▶ Dominio de los procedimientos metodológicos del juego para la dirección de las actividades educativas.

Durante el análisis de documentos (ver anexo 1) para determinar en planes de actividades programadas, juegos, dosificaciones de las diferentes Dimensiones de Educación y Desarrollo del año de vida correspondiente, dosificaciones, programas y orientaciones metodológicas del Tercer Perfeccionamiento del currículo de la Primera Infancia, se refleja una mejor proyección de la relación interdimensional, aunque no siempre desde la actitud lúdica del educador.

Se valora a través de los documentos que se trabaja de forma muy breve la temática. Las 10 educadoras para el (100%), trabajan con adecuaciones curriculares y poseen poco conocimiento sobre las acciones que ofrecen las orientaciones metodológicas del Tercer Perfeccionamiento para realizar la planificación de las actividades programadas con un enfoque integral e interdimensional, lo cual influye desfavorablemente en el desarrollo integral de estos años de vida.



En la revisión de los diferentes documentos normativos tales como los nuevos programas y orientaciones metodológicas del Tercer Perfeccionamiento del currículo de la Primera Infancia correspondientes a la infancia preescolar, en las 10 educadoras de muestra (100%), se corrobora que no existe una adecuada concientización para efectuar un proceso educativo integrador, donde utilicen las diferentes herramientas que se les ofrecen en el mismo para desarrollar una actitud lúdica con un enfoque interdimensional; evidenciado en el desconocimiento de estas ventajas, provocando el empleo aun del programa curricular del anterior, lo cual no se corresponde con las adecuaciones actuales.

De este modo la revisión de los documentos realizada muestra que es insuficiente la planificación para el tratamiento a la relación interdimensional desde la actitud lúdica del educador en la infancia preescolar, lo cual influye negativamente en el desarrollo integral de los niños, atendiendo a las características, particularidades y logros de desarrollo para esta edad.

En el proceso educativo de la infancia preescolar se observaron un total 10 actividades (ver anexo 2); entre ellas cinco programadas y cinco juegos, que representan el 100%, con el objetivo de constatar cómo se le da tratamiento a la integración de contenidos de las Dimensiones de educación y desarrollo a partir de la actitud lúdica de los docentes en la infancia preescolar en el diagnóstico inicial.

En las observaciones realizadas a las cinco actividades programadas se determinó que en el 40% se promueve la alegría de los pequeños por parte de las educadoras, se proporciona una actitud lúdica, se orienta a los niños sobre lo que van hacer y cómo lo van hacer, sólo en cuatro, (60%) de ellas se observó el tratamiento de la integración de contenidos.

Específicamente se observa la integración entre las Dimensiones de Educación y Desarrollo de la Estética (Educación Plástica), Dimensión Educación y Desarrollo de la Motricidad (motricidad fina); Dimensión Educación y Desarrollo de Relación con el Entorno (Vida Social y Naturaleza); Dimensión Educación y de Relación con el Entorno (Conocimiento del Mundo y sus Relaciones); Dimensión Educación y Desarrollo de la Estética (Educación Plástica), en las otras no se estimula desde un enfoque integrador con una actitud lúdica de los docentes.

En los cinco juegos observados se utilizaron medios de enseñanza creativos y variados, no siempre creando las condiciones necesarias para la estimulación de la integración de contenidos con actitud lúdica por los docentes, sólo en dos de los juegos (20%), se promueve la realización de acciones de motivación con referencia a la integración de contenidos en el 32%; se estimula la participación de los niños, clima emocional adecuado, la realización de algunos rasgos a través del dibujo; se promueve la relación entre los adultos y los niños y de ellos entre sí, logrando la interrelación entre los niños de forma espontánea, libre y sobre todo escogiendo con quién desean jugar, sin embargo no se brinda tratamiento a la integración de contenidos desde la atención individual a los niños que presentan dificultades en los contenidos es insuficiente en el 50%.

En el 50% de las actividades observadas el tratamiento a la integración de contenidos desde una actitud lúdica del educador, no es frecuente la presentación de actividades integradoras. Las educadoras trabajan para lograr la integración de contenidos, pero aún falta concientizar el empleo de la lúdica con el nuevo perfeccionamiento y la relación interdimensional que debe existir entre todas las Dimensiones de Educación y Desarrollo en estos años de vida.

La entrevista aplicada a las docentes (ver anexo 3), permitió determinar que cinco de las docentes poseen pocos conocimientos acerca de la definición de integración de contenidos que representan el 50%, las cinco restantes expresaron que la integración de contenidos es fundamental para el desarrollo del proceso educativo y integrador de los niños. En su criterio con respecto a la importancia de la integración de contenidos el 70% de las educadoras no saben argumentar la importancia de la integración de contenidos con las dimensiones del proceso educativo, sin embargo, el 30% de las educadoras tienen conocimiento.

Se aprecia en 2% insuficiente conocimiento acerca del concepto de actitud lúdica y los 8 restantes para un 80% alegan que la actitud lúdica es cuando el educador utiliza juegos, vías y métodos para realizar las diferentes actividades del proceso educativo, no obstante, consideran que los mismos influyen en el desarrollo de los procesos psíquicos de los niños y en aras de resolver la problemática que se le presente. De las 10 docentes el 60% no emplean adecuadamente la lúdica en las actividades programadas, no refieren como implementan la integración de contenidos con el empleo de la lúdica.

Se aplicaron observaciones al proceso educativo para determinar el cumplimiento del enfoque lúdico como un requerimiento de calidad en las diferentes actividades del proceso educativo; entrevistas a las docentes con el fin de constatar los conocimientos que poseen acerca del tema; entrevistas a los niños para conocer sus opiniones sobre cómo les gusta jugar con los niños y docentes.

Luego de la realización del diagnóstico inicial se determinaron las siguientes regularidades:

- ▶ Las observaciones, entrevistas realizadas permitieron determinar que hay inseguridad en cuanto a cómo utilizar el juego para el enfoque lúdico en las actividades educativas, aún no se logra que los niños sientan satisfacción y deseo de aprender algo nuevo realizando acciones lúdicas, que las actividades adquieran otro matiz, que sean menos formales y tradicionales.
- ▶ Es evidente la falta de preparación teórica y metodológica que poseen los docentes para lograr el enfoque lúdico en las actividades educativas y el poco dominio de los procedimientos metodológicos del juego para la dirección de la actividad.

Las irregularidades observadas en el diagnóstico realizado hicieron necesaria la fundamentación y elaboración de las sugerencias metodológicas para el enfoque lúdico en las actividades educativas en el quinto año de vida.



## RESULTADOS

Las pautas metodológicas en la Primera Infancia son fundamentales para asegurar un desarrollo integral y adecuado de los niños. Durante esta etapa, el cerebro se desarrolla a una velocidad extraordinaria, formando conexiones neuronales en respuesta a las experiencias de interacción con los educadores, lo que proporciona una base sólida para el aprendizaje y el desarrollo futuro, es importante para esto tener en cuenta las indicaciones metodológicas.

Las indicaciones metodológicas son pautas o directrices que ayudan a organizar y estructurar un proceso de investigación o enseñanza de manera clara y efectiva. Estas indicaciones son esenciales para garantizar que se sigan procedimientos coherentes y sistemáticos. Aquí te presento ejemplos de indicaciones metodológicas en diferentes contextos.

Las indicaciones metodológicas son el modo razonado de obrar, de proceder de los docentes que permita determinar el cómo llegar al conocimiento de la verdad teniendo en cuenta la utilización del método lúdico y procedimientos que a partir de la dirección del docente propicien el enfoque lúdico de las actividades educativas.

### Indicadores que se tuvieron en cuenta su elaboración:

- Contenido de las actividades educativas.
- Función del juego en las actividades.
- Rol profesional del docente.
- Etapas de la actividad.

Las indicaciones metodológicas se estructuraron tomando en consideración las etapas de: orientación, ejecución y control. Esta estructuración se concreta en el acto mismo de la dirección de la actividad en relación con el juego. Estas etapas están interrelacionadas y conforman un sistema.

El papel decisivo en la formación de la acción lo desempeña la parte orientadora, que determina la rapidez de la formación y la calidad de la acción. La orientación juega un papel fundamental en la realización de cualquier tipo de actividad y precede a la ejecución. Toda orientación que se ofrezca a los niños(as) debe llevar a conocer: ¿Qué es?, ¿Por qué?, ¿Mediante qué vía?, ¿Para qué?, ¿Cómo es?

A medida que el niño sabe, no solamente lo que va a hacer, el producto que va a obtener, sino también cómo va a proceder, qué materiales e instrumentos va a utilizar, qué acciones y operaciones deba hacer y el orden de su ejecución, mayor será después la calidad de dicha ejecución y del producto que se obtenga.

La orientación contribuye a formar la habilidad de planificar, elemento esencial para la realización de un trabajo independiente y creador, logrando que los niños sepan qué se espera de ellos y cómo hacerlo. La orientación influye en la motivación, en que el niño convierta en suyo el objetivo de la enseñanza que se propone el docente, así como que el contenido adquiera sentido y significado para ellos. La motivación se logra en los diferentes momentos: orientación, ejecución y control.

Durante la ejecución el docente garantiza la realización de las diferentes tareas planificadas y organizadas previamente para todos y cada uno de los niños, distribuyéndolos, teniendo en cuenta las diferencias individuales. Reorienta a los pequeños en caso necesario, estimula la participación activa. En este momento el docente al dirigir el proceso, les permite a los niños que planteen sus dudas e inquietudes, que sugieran qué hacer para el logro de los objetivos propiciando la independencia y creatividad.

En el control se confrontan los resultados, se hace la corrección necesaria, tanto en la ejecución como en la orientación. Constituye la constatación de los resultados obtenidos en la actividad al evaluar el cumplimiento de los objetivos trazados. El docente realiza las conclusiones, analiza junto con los niños los trabajos realizados y les permite que realicen sencillas autovaloraciones y valoraciones.



La relación de la orientación, ejecución y control es intrínseca en todos los momentos de la actividad y la misma es obligatoria, ya que sin ellos no se puede llevar a cabo la actividad.

Las etapas de orientación, ejecución y control que caracterizan el acto de la dirección del proceso educativo, tienen que darse siempre en el transcurso de éste; pero oportuno señalar que de la calidad del momento de orientación depende el éxito de las actividades.

Aspectos a tener en cuenta para el enfoque lúdico en las actividades educativas:

- Dominar el programa y orientaciones metodológicas para la selección del objetivo y su relación con el juego.
- Determinar las acciones lúdicas que se desarrollarán a partir de la dimensión de educación y desarrollo.
- Dominar más las preferencias lúdicas de los niños, el contenido de sus juegos, con quién les gusta jugar y nivel de independencia.
- Conocer los niveles de juego en que se encuentran los niños.
- Seleccionar el método y procedimientos que propicien el enfoque lúdico en las actividades.
- Determinar los juguetes, juegos y materiales didácticos a emplear.
- Crear las condiciones para la realización de la actividad, seleccionando un espacio en el área exterior o área de juego.
- Crear una situación imaginaria donde los niños se sientan en un ambiente libre de rigidez.
- Decorar el lugar en correspondencia con lo que se tratará en la actividad en estrecha relación con el juego.
- Confeccionar atributos que permitan la relación del contenido de la actividad con el juego y propicien un estado emocional positivo en los niños.

- Invitar a los niños a buscar lo que necesitan y preparar el lugar de la actividad.
- Determinar el desarrollo de la imaginación y creación de los niños.

Al **orientar** las actividades es importante:

1. Motivar a partir de una situación imaginaria creada para interesar a los niños.
2. Estimular a los niños para su participación activa y dinámica.
3. Orientar el tema central de la actividad en forma de juego para que la actividad gire a su alrededor.
4. Ofrecer las orientaciones necesarias sobre qué van a hacer, cómo lo van a hacer, con qué, con qué, con quién.
5. Verificar la comprensión de la tarea para lograr seguridad en el criterio de que los niños saben que se espera de ellos.
6. Utilizar sorpresas inesperadas, asombro, provocar momentos de tensión y alegría durante la motivación de la actividad.
7. Realizar una conversación amena y agradable sobre el tema.
8. Distribuir las tareas teniendo en cuenta las características de los niños.
9. Orientar las tareas relacionadas con la lúdica para lograr una disposición psicológica en el desarrollo de la actividad.

En la **ejecución** es recomendable:

1. Estimular a los niños en todo el desarrollo de la actividad y en caso de necesidad utilizar los niveles de ayuda establecidos con un enfoque lúdico.
2. Lograr una actuación lúdica de niños y docentes, donde se asuman roles en las acciones que se realicen.
3. Permitir que los niños sugieran qué hacer para el logro del objetivo.
4. Utilizar juegos didácticos, dramatizados para el carácter lúdico en la actividad.

5. Convertir la actividad programada en un acontecimiento significativo para los niños y docentes, utilizando expectativas, empleando recursos que originen la imaginación infantil.
6. Manifestar claramente las acciones lúdicas en el cumplimiento de las tareas cognitivas que se realizan.
7. Propiciar que los niños sientan que se encuentran en un juego, que reciban los conocimientos jugando, que aprendan jugando.
8. Utilizar procedimientos lúdicos en dependencia de los intereses de los niños y sus necesidades, para el desarrollo de las tareas y la asimilación de los conocimientos, relacionándolos con el juego.
9. Favorecer el desarrollo de sentimientos positivos en los niños.
10. Respetar las iniciativas de los niños y sus opiniones, dándoles la oportunidad de que se expresen libremente, propiciando la acción independiente.
11. Facilitar el proceso del desarrollo individual y colectivo de los niños.
12. Propiciar la utilización de juguetes, objetos reales, sustitutos, materiales didácticos como tarjetas, láminas, juegos de dominó, entre otros; para la estimulación de acciones reducidas y generalizadas.
13. Reorientar el objetivo, en caso que sea necesario.

En el **control** se sugiere:

1. Propiciar la autovaloración individual y colectiva al comprender los niños qué lograron y cuáles fueron los errores cometidos.
2. Realizar el trabajo diferenciando, verificando la satisfacción y alegría por el trabajo realizado.
3. Lograr al final una conversación informal, breve y dinámica.
4. Lograr regocijo a partir de una motivación mantenida en todo el desarrollo de la actividad, que llega al final con el mismo entusiasmo que al principio.
5. Propiciar que al final de la actividad no se note una ruptura en cuanto a la situación imaginaria creada.

Ejemplificación de la utilización de la lúdica en las actividades programadas:

### Actividad programada

*Dimensión, Educación y Desarrollo  
de la Relación con el entorno  
Nociones Elementales de Matemática.*

**Objetivo didáctico:** Descomponer conjuntos por una característica común.

**Asunto lúdico:** El cumpleaños de Carlitos.

**Método:** Lúdico.

**Medios y materiales didácticos:** Galletas, dulces, refrescos (pueden ser reales, de cartón, o papier maché).

Se darán las tareas a los niños: Separar las galletas por su tamaño. Separar los dulces por su color. Separar los refrescos por la forma de la etiqueta.

Luego se acercarán al cake imaginario y apagarán las 5 velitas que se corresponden con los años que cumple Carlitos. Posteriormente los lleva a romper la piñata imaginaria. La maestra en una cajita tendrá marcadores, tarjetas o algún otro distintivo que lanzará al aire para que los niños lo vean como un obsequio recibido en el cumpleaños.

Durante el desarrollo de la actividad dará atención a las diferencias individuales, verificando la satisfacción por el desarrollo de la misma a partir de una conversación, teniendo en cuenta qué lograron. Aprovecha la oportunidad para vincular la actividad programada con la independiente y orienta a los niños que pueden seguir jugando.

### Desarrollo:

El área estará ambientada para desarrollar un cumpleaños, con todas las condiciones creadas desde el punto de vista material, adornado con cadenas y globos. El cake puede ser imaginario.

Se motivará a los niños con el cumpleaños de Carlitos. La docente debe propiciar en el momento de la organización, que ella y los niños arreglen su aspecto personal en correspondencia con la actividad que van a desarrollar. El momento será de alegría y regocijo.

La motivación se realiza a partir de la situación imaginaria relacionada con el cumpleaños. Al mostrarle a los niños los materiales que se utilizarán, les pregunta sobre sus características para que los reconozcan y nombren.

La maestra juega el rol de la mamá de Carlitos y les plantea que quiere repartir los dulces, refrescos y galletitas, y quiere además que la ayuden, para lo cual, en una mesa adornada, se encuentran los medios necesarios para crear la situación imaginaria y pregunta a los niños cómo la podrían ayudar.

## DISCUSIÓN

En la búsqueda bibliográfica relacionada con las indicaciones metodológicas, se tuvo en consideración lo abordado por autores como Marina, A. José (2019); Perkins, David (2020) y Long, Mireia (2022). Son directrices que los docentes utilizan para planificar y organizar actividades educativas de manera efectiva. Estas pautas ayudan a estructurar el proceso educativo, asegurando que se aborden las necesidades y estilos de aprendizaje de todos los educandos.

Las indicaciones metodológicas en la Primera Infancia son fundamentales para asegurar un desarrollo integral y adecuado de los niños. Durante esta etapa, el cerebro se desarrolla a una velocidad extraordinaria, formando conexiones neuronales en respuesta a las experiencias de interacción con los educadores, lo que proporciona una base sólida para el aprendizaje y el desarrollo futuro. Están diseñadas para apoyar y empoderar a los educadores, garantizando así el mejor comienzo en la vida de los niños.



Los presupuestos teóricos de las pautas metodológicas tienen sus bases científicas desde lo filosófico, psicológico, pedagógico y sociológico. La concepción de las pautas metodológicas toma en consideración la Filosofía Marxista-Leninista, sus leyes y categorías dialécticas, así como la teoría del conocimiento. Desde el punto de vista ideológico, la ideología marxista-leninista reconoce el carácter transformador de la práctica educativa y prioriza la formación del hombre como individuo y como ser social lo que le imprime un carácter humanista, de ahí la importancia de tener un enfoque lúdico.

El desarrollo del enfoque lúdico desde las indicaciones metodológicas, ha transitado por varias etapas. En el curso 2000 se inician cambios en todas las educaciones a partir de la necesidad de actualización del nivel de calidad de las diferentes enseñanzas y con ello las formas del trabajo metodológico del personal docente.

Se es del criterio que la lúdica es una actividad clave para la formación de los educandos en relación con los demás, con la naturaleza y consigo mismo en la medida en que le propicia un equilibrio estético y moral entre su

interioridad y el medio con el que interactúa. (Candela, Y, y Benavides, J., 2020). De ahí que se defina por esta autora que la lúdica es un procedimiento pedagógico en sí mismo. La metodología lúdica existe antes de saber que el educador la va a propiciar. La metodología lúdica genera espacios y tiempos lúdicos (...) la lúdica en el aula depende del profesor y del interés que despierte en el educando (García, 2022, p.70).

Se considera por el autor Rafael Hernández (2021), titulado "El juego en la educación cubana contemporánea", se define el juego como una actividad esencial y multifacética que va más allá del simple entrenamiento. Hernández argumenta que el juego es un proceso educativo que facilita el aprendizaje significativo, promueve la creatividad y fomenta el desarrollo social y emocional de los niños.

A través de los análisis realizados de los criterios emitidos por los diferentes autores en relación con el tema abordado se constata que las indicaciones metodológicas contribuyen a elevar la preparación de los docentes para abordar con mayor seguridad la actividad lúdica.



## CONCLUSIONES

Los resultados alcanzados en el desarrollo de la investigación permiten arribar a las siguientes conclusiones:

- ▶ Los referentes teóricos estudiados coinciden en la afirmación acerca de la importancia del enfoque lúdico para el desarrollo y educación de los niños de 0 a 6 años en las actividades educativas.
- ▶ Las dificultades detectadas mediante el diagnóstico aplicado permitieron determinar que aún las actividades educativas en el quinto año de vida del Círculo Infantil La Espiguita carecen del enfoque lúdico necesario para que los niños jugando aprendan.
- ▶ Es insuficiente la preparación que poseen las docentes del quinto año de vida del círculo infantil La Espiguita para lograr el enfoque lúdico en las actividades educativas.
- ▶ Las indicaciones metodológicas contribuirán a enriquecer la didáctica de la Primera Infancia con un enfoque pedagógico actual.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arzuaga Díaz, Z. C., Sánchez Rodríguez, C. y Fumero Pérez, A. (2024). La superación ambiental del promotor del programa educa a tu hijo en el contexto rural. *Maestro y Sociedad*, 21(4), 1752-1759. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu>
- Arzuaga Díaz, Z. C., Fumero Pérez, A. y Sánchez Rodríguez, C. (2024) Análisis histórico de la superación del promotor del educa tu hijo para su gestión medioambiental. *Varona No. 80* 21(4), 1752-1759. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index>
- Franco García, Olga. (2004). *Lecturas para Educadores Preescolares I*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Heredia Heredia, R. M. (2004). *El carácter lúdico en las actividades programadas. Sugerencias metodológicas para su utilización en el cuarto ciclo del círculo infantil*. Tesis en opción al título académico de Máster en Educación Preescolar. Centro de Referencia Latinoamericano de Educación Inicial y Preescolar.
- Siverio Gómez A. M. (2005). *Conferencia ofrecida en Congreso Internacional de educación Infantil*. Monterrey México.
- Vigotsky, L. S. (1982). *El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño*. España: Revista Cuadernos de Pedagogía No. 85

RECIBIDO: 12 DE JUNIO, 2024 REVISADO: MARZO, 2025 ACEPTADO: 24 DE MARZO, 2025

# LAS DIRECTORAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR: UN LIDERAZGO INVISIBLE. ESTADO DEL ARTE

*EARLY CHILDHOOD EDUCATION DIRECTORS:  
INVISIBLE LEADERSHIP. STATE OF THE ART*



**Dra. Blanca Cuautle Diaz**

Centro de Investigación Educativa UATx

ice\_ulala@hotmail.com

**ORCID:** 0009-0009-7511-3775

## RESUMEN

El presente estado del arte describe las tendencias de investigación sobre directoras de preescolar y el liderazgo que ejercen en sus centros educativos, centrándose en artículos publicados en repositorios y revistas académicas relacionadas con la educación. El propósito es analizar la metodología de abordaje en investigaciones cuyo objeto de estudio han sido las directoras de educación preescolar en el ejercicio de su función. Para ello, se analizaron 42 documentos mexicanos e internacionales, del periodo 2012-2023. Los resultados muestran que existen escasos estudios al respecto que sirvan para analizar de manera integral las tendencias y explorar tareas de investigación futuras, sobre todo en el contexto nacional. De esta manera, se puede decir que este análisis documental es un intento significativo y reflexivo de comprender mejor las funciones, necesidades y condiciones de quienes ejercen la dirección en el nivel de preescolar.

**Palabras claves:** Director; Educación preescolar; Políticas educativas; Liderazgo.

## ABSTRACT

*This state of the art describes research trends on preschool principals and the leadership they exercise in their schools, focusing on articles published in repositories and academic journals related to education. The purpose is to analyze the methodology of approach in research whose object of study has been the directors of preschool education in the exercise of their function. To this end, 42 Mexican and international documents from the period 2012-2023 were analyzed. The results show that there are few studies on the subject that serve to comprehensively analyze trends and explore future research tasks, especially in the national context. In this way, it can be said that this documentary analysis is a significant and reflective attempt to better understand the functions, needs and conditions of those who exercise leadership at the preschool level.*

**Key Words:** Director; Pre-school education; Educational policies; Leadership.

## INTRODUCCIÓN

Las directoras de preescolar juegan un papel de liderazgo de bajo perfil, ya que son una parte más, que conforma a los directores en general de educación básica y sobre sus particularidades o características específicas de este nivel educativo, no se ha mostrado más información al respecto. Así pues, el objetivo de este artículo es estimular futuras investigaciones que ayuden a comprender mejor las prácticas directivas de este nivel educativo y a visualizar las experiencias en función del papel que desempeñan.

Una característica relevante del nivel educativo de preescolar es su feminización: el 93.1% de personas que lo componen son mujeres, y de estas, 70 020 desarrollan funciones directivas en México. Un dato preocupante es que 35 380 son directoras con grupo, lo que significa que el 57.5% se desempeña como docente además de ejercer la comisión directiva.<sup>1</sup> Esto repercute de manera significativa en el desarrollo de sus funciones, pues se multiplican sus tareas respecto a los roles asignados.

En este sentido, la diversidad de experiencias en las que se encuentran inmersas las directoras, a través de la variedad de actividades que realizan, así como la interacción con diversos actores educativos y sociales, les brindan oportunidades de desarrollo profesional. Como lo sugieren Ahmad et al.(2020), esto implica enfrentar retos, tomar decisiones, cumplir con demandas sociales y exigencias administrativas que influyen en la propia gestión directiva del centro educativo.

Operando bajo una multifuncionalidad invisible, pese a su impacto en políticas públicas como la obligatoriedad del preescolar y la implementación del Plan de estudios 2022, aún persisten vacíos críticos ya que no existen estudios detallados sobre cómo las reformas educativas o sus condiciones laborales que hacen posible el ejercicio de sus funciones, pero sin duda sus prácticas directivas han destacado en la creación de entornos educativos eficientes para garantizar la atención de los niños pequeños en México y su historia merece ser contada para construir un sistema educativo más humanista y equitativo, promoviendo



<sup>1</sup> Datos tomados de los Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México 2022. MEJOREDU (2022)

el reconocimiento institucional para ayudar a mejorar este liderazgo invisible en un motor visible de cambio que emerge desde dar voz a las propias directoras y a sus prácticas que emergen desde la experiencia cotidiana.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En México existe un área de oportunidad en la discusión sobre el tema de las directoras de educación preescolar, las investigaciones sobre este tópico son escasas parece una “zona ciega”. En los pocos estudios que se encuentran disponibles en el contexto nacional, tratan de manera indirecta a las directoras de este nivel como sujetos de estudio, la mayoría centra la atención de manera general en los directores de educación básica, pero del nivel preescolar solo es abordado de manera parcial, principalmente en tesis de maestría y algunos artículos. El método más común de recopilación de datos en estos artículos fueron el cuestionario tipo encuesta, utilizado frecuentemente en la investigación cuantitativa. También se han empleado comúnmente documentos normativos de la Secretaría de Educación Pública, para describir algunas características demográficas de los directores de educación básica y algunas las micropolíticas a las que son sujetos estos actores educativos, como la evaluación del desempeño y a su vez, se ha intentado explicar la influencia del liderazgo y la gestión escolar en el aprendizaje de los alumnos. Estas investigaciones han sido dirigidas principalmente por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE y a través de la Comisión Nacional para la Mejora Continua MEJOREDUC, buscando alternativas para corregir los resultados de las evaluaciones de los estudiantes de educación básica y comprender de alguna manera, el papel que tienen las figuras directivas en este proceso, sin embargo, persiste la invisibilidad en la base del sistema educativo y el primer eslabón de la educación básica: la educación preescolar, Manríquez y Reyes (2022).

Recientemente, con el rápido crecimiento económico, la entrada de la mujer en la sociedad y el fenómeno de la

estructura familiar nuclear cada vez más prominente, criar a los hijos en el hogar se ha vuelto más difícil. La participación femenina en las actividades económicas y, a la vez, en otras tareas como criar niños y atender las labores domésticas, ha dado como resultado un problema social que enfoca la mirada hacia la atención y la crianza de los niños pequeños, según el estudio de Lee y Cho (2017). Como medida para superar estas dificultades, se ha hecho explícita la importancia de las políticas de educación y atención infantil en la primera infancia, en el contexto nacional e internacional, y con ello, ha crecido el interés por las recientes administraciones de gobierno federal, por ampliar la cobertura y la calidad de los servicios de educación preescolar, Erazo (2018).

A medida que aumentan las demandas sociales por la calidad de la educación preescolar, diversas políticas educativas incluyendo la entrada en vigor de la Nueva Escuela Mexicana se han centrado en fortalecer la experiencia como respuesta a las necesidades de la comunidad, brindando mayor el apoyo financiero a través de la Escuela es Nuestra haciendo un intento por atender el principio de excelencia. Para mejorar la infraestructura de los planteles educativos y al mismo tiempo responder activamente a estos cambios en el entorno social, Hilario (2017).

Para poder explicar mejor quiénes son las directoras de educación preescolar y cuál es su función en el sistema educativo nacional, en este documento se retoman fuentes internacionales que aportan una mirada más específica de lo que hacen, cómo lo hacen y qué tipo de desafíos enfrentan en el ejercicio de su función, considerando las características locales de las directoras que atienden a niños de 3 a 6 años en sus planteles.

La directora de preescolar es una figura que tiene una influencia relevante en el fortalecimiento de la gestión pedagógica a través del acompañamiento y asesoría a las educadoras, así como la organización y administración de la institución, Erazo (2018). Los procesos educativos que se llevan a cabo dentro de los jardines de niños, relacionados principalmente con



la calidad de la enseñanza, la motivación, la satisfacción laboral y el desempeño de las tareas de los miembros del equipo docente, dependen en gran medida de la dirección escolar, Rueda y Velásquez (2020) y Narváez (2013). Además, debido a que, en los centros de educación preescolar, tienen relativamente pocos miembros organizacionales, en comparación con las primarias y secundarias, la capacidad de influencia de la directora para incidir positivamente en el personal docente es mayor, Morales (2014).

Tagle (2018) define la función de la directora de una institución de educación preescolar como responsable de todas las tareas relacionadas con el funcionamiento de la organización, similar a la gestión de una pequeña empresa. Además, sugiere que las diversas experiencias y trayectorias de las directoras de preescolar,

tienen un impacto significativo en la concentración de esfuerzos para proporcionar un servicio educativo que se ajuste a las expectativas de la sociedad, maximizando el desempeño docente de manera razonable y sistemática.

Cabrera (2021) estudia la visión de la directora de preescolar sobre la humanidad, la filosofía del cuidado infantil y el desarrollo de los niños pequeños. Considera que el rol directivo es muy importante, ya que es quien lidera el funcionamiento y la calidad de los servicios prestados por la institución. Debido a los cambios recientes en las políticas de educación infantil, las perspectivas sobre el profesionalismo y las habilidades requeridas para la dirección escolar están cambiando globalmente, ahora, se prioriza la gestión enfatizada a potencializar las cualidades de cada uno de sus inte-



grantes de manera equilibrada y en armonía, mediante el liderazgo que inspira, Subsecretaría de Educación Parvularia (2018).

Por lo tanto, la directora de preescolar a cargo de la educación y cuidado de niños pequeños participa en diversas relaciones, en las que se incluyen los padres de familia, las educadoras, otras colegas, miembros de la comunidad, otras instituciones del sector público, y las regulaciones relacionadas con la niñez. Dado que deben ser capaces de hacer frente a políticas educativas y demandas sociales en constante cambio, se puede decir que las interacciones de las directoras de preescolar son factores que determinan en gran medida la perspectiva social de la educación de la primera infancia, Hee-eun (2017).

A pesar de la importancia de todo ello, las discusiones sobre la formación y trayectoria profesional y experiencias en la educación preescolar, se ha concentrado exclusivamente a analizar las de las docentes de preescolar, dejando un vacío académico en los estudios relacionados con las trayectorias profesionales de las directoras y su relevancia para este nivel educativo. También hay una gran falta de consideración sobre como ejercen el liderazgo en contextos vulnerables y que repercusiones reales tiene para el avance en los programas educativos en México. Hasta ahora, existen

pocos estudios documentales sobre directoras de instituciones de educación preescolar, como los de Sun-kyung y Hye-jin (2014), Movahedazarhouligh (2021) y Manríquez y Reyes (2022).

En el campo de la formación directiva en el país y en el extranjero, se ha enfatizado el hecho de que los directores de escuela son una pieza clave, que afecta el desempeño tanto de la enseñanza como del aprendizaje y algunas investigaciones se han propuesto detectar las necesidades de formación y capacitación de la dirección escolar, como se menciona en los estudios de Kleinert (2021) y Şenol (2020). En particular, se han realizado activamente investigaciones para analizar los efectos del liderazgo de la directora de preescolar en el rendimiento académico de los estudiantes a través del bienestar psicológico y social de los profesores. Los estudios de Borie et al. (2016), Narváez (2013), Chiquito (2019), Morales (2014), Jiménez (2013), Hilario (2017) y Cabrera (2021) categorizaron los tipos de liderazgo en preescolar y, posteriormente, realizaron estudios para establecer un sistema teórico y práctico sobre el liderazgo; concluyeron así que no existe la práctica de un liderazgo exclusivo para este nivel educativo, sin embargo, colocan una etiqueta de tipo maternalista a las directoras de este nivel, que está estrechamente relacionado con su género.

Con base en esto, se elaboró el estado del arte de las investigaciones sobre las directoras de educación preescolar, específicamente, y el papel que desempeñan como líderes escolares, dado que son las responsables de garantizar las mejores condiciones para brindar un servicio de calidad que permita a los niños desarrollar su máximo potencial en este nivel educativo.

## METODOLOGÍA

Para conocer las tendencias, se revisaron 42 documentos en revistas indexadas y repositorios, partiendo de preguntas de investigación planteadas para este fin. Primero, ¿cuáles son las tendencias en la investigación sobre las directoras de educación preescolar por período de investigación? En segundo lugar, ¿cuál es el tema de investigación relacionado con las directoras de preescolar? Y en tercero, ¿cuáles son los métodos de investigación para estudios relacionados con directoras de educación preescolar?

### 1. Temas de análisis

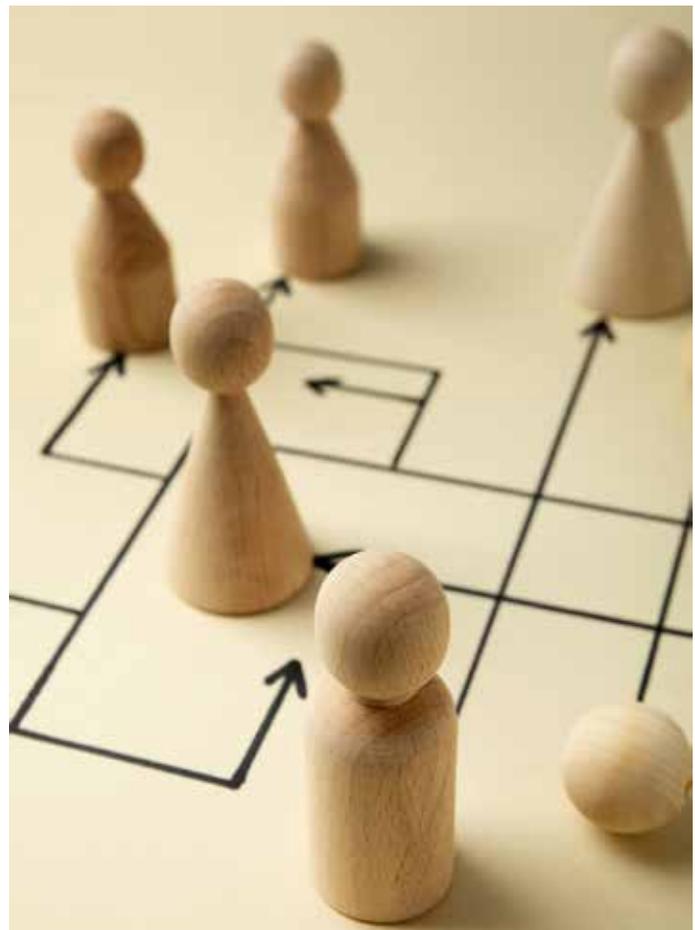
Fueron examinados los títulos, resúmenes y contenidos de los estudios. Después de ser recopilados y analizados, los temas de investigación se clasificaron en dos categorías: las directoras de preescolar, desafíos y políticas educativas, y el ejercicio del liderazgo en la gestión directiva en preescolar. Estos, a su vez, fueron reclasificados en 7 subtemas que tuvieron relación directa con las 2 categorías de análisis.

### 2. Estándares de análisis

Se revisaron estudios previos sobre tendencias de investigación con el fin de seleccionar estándares periódicos. Se encontró que el estándar es de 10 años, sin embargo, se consideraron algunos documentos que son del 2012, por su relevancia y aportes.

## RESULTADOS

Al explorar las tendencias en el período, los temas de investigación y los métodos empleados de los artículos seleccionados, se puede identificar el flujo general y los resultados de estos, además se puede determinar lo que se logrará en un futuro, en caso de que la tendencia siga el rumbo presente. El propósito fue sugerir el camino de las investigaciones relacionadas con las directoras de preescolar en el ejercicio de sus funciones. Este estudio, como se dijo anteriormente, cubre 42 documentos, de los cuales 29 son artículos de revistas indexadas y relacionadas con la educación durante los últimos 11 años, desde 2012 hasta 2023. Cabe mencionar que, debido a los escasos estudios del tema en el ámbito nacional, también se consideraron de otros países.



Las tendencias de investigación por período sobre las directoras de educación preescolar son las siguientes: en 2012 se publicó sólo un artículo de investigación; posteriormente, un pequeño número de artículos (menos de 5),

hasta 2016, pero el número siguió subsecuentemente en un reducido número, a partir de 2021 hay un ligero aumento de investigaciones, pero solo en el ámbito internacional, sin embargo, la línea decrece. Como se muestra en la figura 1:

**Figura 1.**

Temporalidad de las investigaciones.



Los criterios para analizar el tema de investigación en este estudio se muestran en la figura 2, donde se destacan los subtemas de los 42 documentos. Se puede dar

cuenta de que el tema más abordado por las investigaciones ha sido el liderazgo, con una incidencia de poco más del 50%.

**Figura 2.**

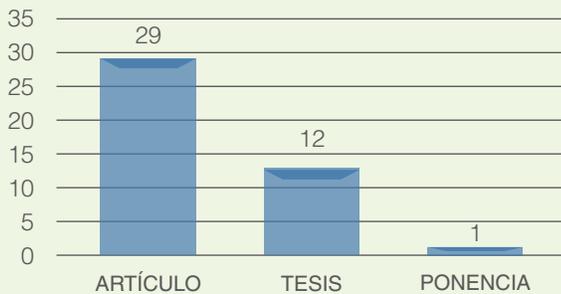
Subtemas de investigación sobre directoras de preescolar.



El número de artículos relacionados con revistas académicas es mayor a las tesis encontradas en los repositorios. A continuación, se muestra una gráfica con los tres tipos de documentos encontrados sobre el tema:

**Figura 3.**

Tipo de documentos hallados.



Un dato interesante es la agrupación de investigaciones realizadas por país, lo que permite ver que hay una mayor tendencia de estudios en inglés y coreano. Las cuales pueden estar relacionadas con las políticas educativas de la primera infancia de estos países. Si observamos la figura 4, en las revistas seleccionadas para este estado del arte se publicaron varios artículos de investigación relacionados con las directoras de educación preescolar en Estados Unidos y Corea del Sur.

**Figura 4.**

Países con artículos publicados sobre el tema.



Para "TIPO DE DOCUMENTO:ARTÍCULO", "PAÍS":  
COREA y USA APARECEN MÁS A MENUDO.

En cuanto al método de análisis aplicado en este grupo de estudios, se observa, el uso de la investigación cuantitativa principalmente, después le siguen las de corte cualitativo, literaria y estudios múltiples basados en los estándares utilizados en Cabrera (2021) y Morales (2014).

Los sujetos de investigación de la literatura revisada son directores de jardines de infancia, de guarderías o de estancias infantiles, así como profesores. En referencia a los estudios de Larios (2013), Jihyang y Jeonghee (2020), Rueda y Velásquez (2020) y Hee-eun (2017), dichos sujetos fueron clasificados como "maestro", "padre" y "otro". Entre los clasificados como "otros" se incluyen administradores, profesores de apoyo y expertos en educación preescolar, etc.

## LAS DIRECTORAS DE PREESCOLAR: DESAFÍOS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

Puede observarse que las investigaciones relacionadas con las directoras de educación preescolar en México comenzaron a realizarse a partir de la obligatoriedad de este nivel educativo. Se enuncian políticas de mediano y largo plazo en materia de educación y cuidado de la primera infancia en las investigaciones de Galleo y Tinajero (2022), Chiquito (2019), Jiménez (2013), Saucedo (2012), Larios (2013), Jaime y Pichardo (2022), Tagle (2018), García (2020) e Hilario (2017). Asimismo, en estas, se menciona como se ha llevado a cabo la implementación del currículo en educación preescolar en México.

También se visualizan varias políticas para fortalecer la experiencia de las docentes y el personal, junto con esfuerzos para asegurar la naturaleza pública de la educación preescolar, como demuestran los estudios de Borie et al. (2016) y Byun y Ahn (2018).

En consonancia con el problema de las bajas tasas de natalidad, está aumentando el interés por los niños pequeños. En los casos coreanos, como los que examinan Do Gi (2014) y Hyo-jeong (2020), se enfatiza la creciente necesidad de proporcionar una educación de mayor calidad a los niños en edad preescolar. En este contexto, se requieren diversas políticas gubernamentales y apoyos financieros, como la implementación de cursos de formación y soporte a programas de capacitación docente y directiva, así como, la evaluación del desarrollo de competencias docentes e introducción al sistema de gestión y divulgación de información, la evaluación de los jardines de infantes, la certificación y la preparación para articular la educación preescolar con niveles de escolaridad posterior.

Los estudios sobre los cambios administrativos y las políticas educativas en las que están inmersas las directoras de preescolar —Bush (2022), Zhang et al. (2021), Baxodirovma (2022), Cabrera (2021) y de Galleo y Tinajero (2022)— destacan la importancia de valorar dentro de estas políticas a las directoras como agentes de cambio y de apoyo laboral para los docentes, pero sobre todo como el soporte emocional y acompañante de la comunidad.

Las dificultades que enfrenta la directora de preescolar al tener que desempeñar diversas tareas administrativas y algunas un tanto complejas —como los que enumeran los estudios de Chiquito (2019), Hernandez y Esquivel (2022)—, pueden verse reflejadas en estrés. Como lo recalcan Arancibia y Chandía (2020) y Ahmad y Teoh (2020), en el futuro se incrementarán dichas dificultades, así como las recompensas, experiencias diarias y roles directivos. De allí, que, en México, se ha buscado implementar políticas educativas que buscan, mejorar el reconocimiento social del magisterio, permitan la descarga administrativa, tengan acceso a programas de incentivos salariales más justos y haya acceso a la capacitación continua enfocada a la regulación emocional y la cultura de la paz.

## EL EJERCICIO DEL LIDERAZGO EN LA GESTIÓN DIRECTIVA EN PREESCOLAR

Como se mencionó anteriormente, el tema más estudiado en las investigaciones ha sido el ejercicio del liderazgo. El estudio de la Subsecretaría de Educación Parvularia y la Universidad de Chile (2018), por ejemplo, caracteriza a los sujetos que ejercen el rol directivo en la educación infantil a nivel internacional incluyendo a México y analiza los conocimientos profesionales, roles y creencias que tienen las directoras de preescolar, así como los tipos de nombramiento, requisitos educativos, liderazgo, manejo de conflictos entre padres y profesores, y la operación del plan de estudios.

Además, el liderazgo se aborda como parte importante de la gestión y la conciencia de los servicios administrativos y organizativos de la escuela, por lo que participa en el análisis de satisfacción del personal docente y en el compromiso de las familias para mejorar los procesos de aprendizaje de sus hijos, como se muestra en los estudios realizados por universidades estadounidenses, como los de Silva et al. (2021), Gulasalxon (2022), Movahedazarhouligh (2021) y Şenol (2020).

Algunas investigaciones tratan la sensibilización inclusiva, la seguridad infantil, el significado del cuidado integrado para niños con discapacidad, y el funcionamiento de actividades especiales en la práctica ética de los que dirigen las escuelas de educación preescolar como los de Corona (2013), Gap-sur y Youngsook (2012) y Colorado (2020). Otros abordan la comprensión de los indicadores de calidad en el servicio como los de Erazo (2018) y los desafíos o problemas recurrentes en los jardines de niños los abordan los estudios de Rueda y Velásquez (2020).

La investigación sobre gestión considera el tipo de institución, las características de la comunidad y las relaciones entre profesores, padres y representantes administrativos, como el estudio de Jung-won y Jung-hee (2020), que aborda las características y el impacto del

liderazgo en una gestión adecuada a las características de la institución y presentan la realidad y la alternativa a lo que es el estilo de gestión pedagógica.

Existen estudios sobre tipología del liderazgo de las directoras de preescolar. Narváez (2013) señaló que los cambios rápidos en el entorno social requieren liderazgos fuertes y adaptables. Mientras que García (2020) enfatiza la importancia del liderazgo en las relaciones interpersonales más que las cualidades personales del jefe de la organización. Estos artículos revelaron diferencias en las funciones de las directoras dependiendo de su tipo liderazgo que ejercen. También se revela hasta ahora, que tal liderazgo se da en un ambiente muy reducido de personas sobre las que se incide principalmente con los docentes y padres de familia, pero presenta metas globales enfocadas a incidir en mejorar la vida y oportunidades de desarrollo de la sociedad.

Como lo afirman Borie et al. (2016), Rivera y Cornejo (2022) y Silva et al. (2021) en sus estudios, las directoras de educación preescolar trabajan para cubrir aspectos administrativos y mantener relaciones de cooperación mutua a través de una estrecha coordinación con organizaciones gubernamentales. Esto es básico para fomentar la participación de las familias y para dar solución a problemas comunitarios. Por lo tanto, la directora de preescolar complementa los recursos materiales y humanos de la comunidad y utiliza plenamente su liderazgo profesional para tener un impacto social.

Un proyecto de liderazgo en preescolar a nivel macro identifica características y necesidades sociales y refleja las particularidades de la institución. Recientemente, se ha recalcado este impacto del liderazgo de los directores de escuela en proporcionar ambientes de respeto a la diversidad e inclusión para todos los



estudiantes, centrándose en el liderazgo pedagógico, ético y auténtico Colorado (2020) Hee-eun (2017), Stamopoulos (2012), Byun y Ahn (2018) y Hee-eun (2020). Estas investigaciones ponen en evidencia el actuar ético que idealmente deberían tener los directores escolares en la gestión.

Mientras tanto, los estudios sobre las funciones de las directoras de preescolar comenzaron a realizarse después de 2018, y la mayoría de ellos se enfocaron en el tipo de actividades que llevan a cabo. Se incluyen investigaciones sobre los nombramientos directivos de preescolar de una institución, las primeras etapas del proceso de encomienda y las dificultades en los primeros periodos de funcionamiento Kleinert (2021). Recientemente existe una minoría de investigaciones en la cultura oriental que revelan la vida de las directoras de preescolar a través de entrevistas a profundidad realizadas con pensamiento reflexivo e introspección como los realizados por Lee y Cho (2017), Son y Yung (2020) y Yung (2022), en las cuales se intenta explicar una perspectiva más subjetiva de la experiencia laboral y la formación de las dirigentas de jardines de infantes.

Además de la investigación sobre su educación formal que reciben —cómo utilizan las directoras el conocimiento práctico y las teorías adquiridas a través de la experiencia de campo—, también se investigan casos concretos de gestión organizativa, equilibrada y armoniosa, Larios (2013).

Para poder manejar las diversas interacciones de una institución educativa de manera humanista y proactiva, se requiere desarrollar cualidades profesionales y personales para inspirar a otros. Necesitan fortalecer estas habilidades directivas a través de la mejora continua a partir de evaluar permanentemente la toma de decisiones, el desarrollo de la formación profesional de los maestros y, de igual modo, debe examinar el propio jardín de niños, como lo sugieren los estudios de Antezana y Villarreal (2013), Byun y Ahn (2018), Hilario (2017) y Do Gi (2014).

En los últimos años se han hecho investigaciones en Estados Unidos —como las de Gulasalxon (2022) y Zhang et al. (2021)— que tienen el objetivo de desarrollar estándares para la gestión de información dirigida a padres de familia, con una fuerte vinculación con las necesidades de formación docente. Esto permite identificar y sistematizar procesos que se llevan a cabo en las escuelas de una manera más eficiente y con apoyo de la tecnología.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los estudios realizados sobre las directoras de educación preescolar en México y a nivel internacional, muestran que han abordado principalmente las políticas educativas en las que están inmersas y el desarrollo del liderazgo en las escuelas que dirigen. Sin embargo, no han profundizado en describir el perfil sociodemográfico y profesional de estas directoras en México, destacando la necesidad de abordar aspectos como la formación académica, la carga laboral y el impacto de las reformas educativas en su desempeño.

Por ejemplo, no se ha estudiado sobre los verdaderos desafíos que enfrentan en la gestión educativa considerando que trabajan con los alumnos en etapa de vida más vulnerable y que asumen alta responsabilidad de salvaguardar su integridad. Así como las demandas y exigencias que tienen al respecto con los padres de familia, quienes directamente supervisan el trabajo que se realizan en este nivel educativo.

Así como el hecho de que el 57.5 % de las directoras en México, combina labores administrativas con la docencia, y que además son mujeres que también tienden a conciliar la familia, el hogar y las responsabilidades profesionales, un dato que pasa completamente desapercibido para el sistema educativo mexicano. La feminización del personal a cargo no ha sido suficientemente explorada ni ha justificado la relación entre estos factores y la eficacia de los servicios de educación preescolar.

Otro vacío importante es el impacto de la reforma educativa de 2019, que busca, a través de la Nueva Escuela Mexicana y la puesta en marcha del Plan de Estudios 2022, que los líderes escolares aborden directamente las problemáticas sociales y elaboren en colectivo el programa analítico atendiendo la lectura de la realidad social de las escuelas lo implica enfrentar un reto importante. Además, se desconoce el bienestar emocional, los niveles de estrés, las necesidades de

apoyo y las condiciones laborales de las directoras, lo cual, es esencial para comprender mejor cómo la carga laboral y administrativa afecta su desempeño.

Sería conveniente también conocer acerca de la trayectoria profesional y la formación continua, que se les brinda a las directoras de educación preescolar en México, para entender mejor cómo dirigen las escuelas y qué estrategias utilizan para mejorar los aprendizajes de los alumnos.



Considerando que la directora de preescolar no sólo es un sujeto que dirige lo que acontece en las escuelas, sino también es un ser humano que primordialmente debe dirigirse a sí mismo, como lo sugieren Antúnez y Güell (2019). Por lo tanto, las investigaciones deberían centrarse en las personas que asumen este rol directivo. Esto sugiere, de igual modo, que es necesario un mayor número de investigaciones sobre las mujeres que dirigen estos centros escolares, a través de una mirada más fenomenológica que implique el uso de métodos de recopilación de datos humanos. Es preciso, realizar diversos estudios sobre las experiencias que les ha dejado el cargo directivo y las habilidades han desarrollado durante este trayecto. Por tanto, se debe buscar la diversificación de temas y métodos de investigación que propicien más información y generen aportaciones valiosas para conocer mejor a las directoras de preescolar en México y su función que cumplen en el sistema educativo. Atendiendo a visibilizar aquello que todavía no se ha visto en los diferentes estudios.

## BIBLIOGRAFÍA<sup>2</sup>

- Ahmad, J., Saffardin, F. y Teoh, B. (2020). ¿Cómo afectan las demandas laborales y los recursos laborales al compromiso laboral hacia el agotamiento? El caso del preescolar de Penang. *Revista Internacional de Rehabilitación Psicosocial*, 24(02), 1888-1895. DOI:10.37200/ijpr/v24i2/pr200490
- Antezana, C. y Villareal, A. (2013). Asesoría e identidad profesional en educación preescolar. *Educere*, 17(57), 299-307. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6424888>
- Antúnez, S. y Güell, M. (2019). *La dirección de sí mismo. Orientaciones para directores y directoras escolares*. Hørsori.

- Arancibia, R., y Chandía, E. (2020). Estilo de liderazgo del director y clima escolar en un establecimiento educacional al implementar un programa externo de intervención: Validación de instrumento. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 25-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200025>

- Borie, V., Olmedo, P. y Osorio, O. (2016). *Proyecto de dirección y liderazgo tendiente a implementar procesos de articulación eficientes y exitosos en los ciclos de preescolar, básica y media del colegio Pumahué de Curauma* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Andrés Bello.

<sup>2</sup> Los títulos de estudios coreanos han sido traducidos al español en esta bibliografía. No así, los títulos en inglés. MEJOREDU (2022)

- Bush, T. (2022). *Challenges facing school principals: Problems and solutions*. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 533-535. <https://doi.org/10.1177/17411432221096238>
- Cabrera, P. (2021). How should leadership be exercised in early childhood education? *Magis. International Journal of Research in Education*, 14, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.hlsb>
- Chiquito, L. (2019). *El liderazgo pedagógico en directoras de educación preescolar de la región oriente de la ciudad de Puebla* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Iberoamericana Puebla.
- Colorado, S. y Gairin, J. (2020). *La dirección escolar y la ética organizacional en los centros de educación infantil y primaria de Catalunya. Análisis de facilitadores y barreras*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Corona, T. (2013). *Dilema ético en la dirección general: entre la inclusión educativa de niños con discapacidad y la sustentabilidad del preescolar*. Tecnológico de Monterrey.
- Do Gi, K. (2014). Análisis y Desafíos del Desarrollo en la Administración Educativa Educación en la Formación de Titulación de Directores y en la Educación en Servicio. *Revista Académica de Investigación en Administración Educativa*, 34(1), 47-71. <https://www.dbpia.co.kr/journal/article-Detail?nodeId=NODE10616065>
- Erazo, A. (2018). Factores que afectan la calidad y cambio educativo de las escuelas de nivel preescolar. *Acta Educativa*. <https://doi.org/10.35622/indi.b.050>
- Gap-su, P. y Youngsook, S. (2012). El efecto del trabajo emocional en el compromiso organizacional y la intención de rotación de profesores y personal en centros privados de cuidado infantil: centrándose en el efecto mediador de la satisfacción laboral. *Revista académica coreana sobre cuidado de bebés y niños pequeños*, 71, 309-332. <https://www.dbpia.co.kr/journal/articleDetail?nodeId=NODE01887803>
- García, C. (2020). *Los modelos de gestión de las escuelas de educación básica en el nivel preescolar y el papel del liderazgo como promotor de la autonomía institucional* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Gulasalxon, M. (2022). Methodological Means of Preschool Education Management. *Yosh Tadqiqotchi Jurnali*, 1(5), 596-600. <https://scholar.archive.org/work/zuwadccqbfk7cpsnpt4v35zfu>
- Hee-eun, L. (2020). Análisis estructural de la interacción maestro-infante y variables relacionadas: enfoque en la eficacia del maestro, la inteligencia emocional y el liderazgo emocional del director. *Investigación Abierta sobre Educación de la Primera Infancia*, 25(6), 1-25. doi: 10.20437/KOAECE25-6-01
- Hee-eun, L. (2017). Análisis estructural de la moral de los maestros de educación infantil y variables relacionadas. *Investigación Abierta sobre Educación Infantil*, 22(4), 265-288. <https://www.dbpia.co.kr/Journal/articleDetail?nodeId=NODE10511292>
- Hilario, Á. (2017). *El liderazgo del director en educación preescolar y primaria* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hyo-jeong, J. (2020). Cuestiones y sugerencias sobre el sistema operativo general de la educación remuneratoria laboral de los directores de centros de cuidado infantil. *Cuidado coreano de bebés y niños pequeños*, 124, 169-202, DOI: 10.37918/kce.2020.09.124.169.
- Jaime, Y. y Pichardo, L. (2022). Liderazgo de tutores de paz durante la pandemia para la construcción de círculos de paz en escuelas de preescolar del sector 7 del Valle de México. *Dedicada*, 1, 45-53. [https://www.unipemuniveduca.com/\\_files/ugd/cae9b7\\_ebe5588892ea4042af6e7f504ab7c01c.pdf#page=50](https://www.unipemuniveduca.com/_files/ugd/cae9b7_ebe5588892ea4042af6e7f504ab7c01c.pdf#page=50)
- Jiménez, I. (2013). *Fortalecer la gestión directiva, en pos de la calidad de los aprendizajes* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Andrés Bello.
- Jung-won, S. y Jung-hee, J. (2020). *Los efectos percibidos por los maestros del liderazgo de servicio de los directores de kindergarten en el entusiasmo laboral: efectos mediadores de la cultura organizacional de kindergarten y efectos moderadores del capital psicológico positivo* [Sesión de conferencia]. Sociedad Coreana para la Educación de la Primera Infancia. <http://www.riss.kr/link?id=T15521230&outLink=K>
- Kleinert, E. (2021). *La formación continua de docentes en Educación Preescolar: El apoyo de las directoras hacia la transferencia de aprendizajes* [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Larios, A. (2013). *Liderazgo de un director exitoso El caso de un director de nivel preescolar en el Estado de Guanajuato México* [Tesis de doctorado no publicada]. Tecnológico de Monterrey.
- Lee, K., & Cho, L. (2017). La relación entre el liderazgo de servicio del director percibido por los maestros de la primera infancia, el flujo de enseñanza y la felicidad. *Revista Coreana de Cuidado Infantil y Educación*, 13(1), 65-83. <https://m.riss.kr/link?id=A101457112>
- Manríquez, P. y Reyes M. (2022). Liderazgo educativo: una mirada desde el rol del director y la directora en tres niveles del sistema educacional chileno. *Revista educación*, 46(1), 1-28. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44514>
- Morales, L. (2014). *Caracterización de los estilos de liderazgo de las directoras de preescolar en un colegio privado de Bogotá y su influencia en la enseñanza de la lectura* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de los Andes.
- Movahedazarhouli, S. (2021a). Parent-implemented interventions and family-centered service delivery approaches in early intervention and early childhood special education. *Early Child Development and Care*, 191(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1603148>
- Movahedazarhouli, S. (2021b). An exploratory review of the knowledge base, landscape, and trends in the literature on leadership in early intervention, early childhood, and early childhood special education. *Infants & Young Children*, 34(3), 159-177. DOI:10.1097/IYC.0000000000000196
- Narváez, S. (2013). *Cultura y liderazgo en un preescolar particular en la ciudad de Quito* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad San Francisco de Quito.
- Rivera Paipay, K. M., Cornejo Guevara, M. E., Ríos Espinoza, C. y Vidal Negreros, M. L. (2022). Propuesta de capacitación a directores de instituciones educativas del nivel preescolar basado en la crianza respetuosa en la nueva normalidad. *Innova Research Journal*, 7(1), 59-76. <https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/4940>
- Rueda, C. y Velásquez, Á. M. (2020). *Incidencia del liderazgo directivo en la consolidación del ethos docente y su influencia en la cultura Institucional en Aspaen Preescolar y Maternal Tayana y Aspaen Preescolar Urapanes* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de la Sabana.
- Saucedo, M. (2012). *Asesoría a la función técnico-pedagógico en la Dirección Escolar del Jardín de Niños "Maya"; en el marco de la reforma a la educación preescolar* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Şenol, H. (2020). Professional Development of Educational Leaders. *IntechOpen*. Doi:10.5772/intechopen.89260
- Silva, B., Morales, N., Echeverría, H. y Arvizu, P. (2021). Características del liderazgo transformacional de los directores de educación preescolar según los docentes expertos. *RELEP-Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 3(1), 47-67. <https://doi.org/10.46990/relep.2021.3.1.190>
- Stamopoulos, E. (2012). Rethinking early childhood leadership. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(2), 42-48. <https://doi.org/10.1177/183693911203700207>
- Subsecretaría de Educación Parvularia y Universidad de Chile (2018). *Caracterización del liderazgo y el rol de los/as directores/as en establecimientos de educación para la primera infancia*. Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Sun-kyung, Y. y Hye-jin, C. (2014). Un análisis de las tendencias de la investigación nacional sobre los directores de instituciones de educación infantil. *Revista Coreana de Apoyo al Cuidado Infantil*, 10(6), 101-122. <https://scienceon.kisti.re.kr/srch/selectPORSrchArticle.do?cn=JAKO201402148669980>
- Tagle, F. (2018). *La acción directiva en preescolar: una mirada al ejercicio de liderazgo en la zona educativa D* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Tagle, F. (2017). *Significados que se construyen en relación al liderazgo directivo en preescolar* [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2780.pdf>
- Zhang, H., Padua, S. y Li, Y. (2021). Research on the design of preschool education management information system based on computer technology. *Journal of Physics: Conference Series*, 1915(2). DOI 10.1088/1742-6596/1915/2/022003

RECIBIDO: 28 DE FEBRERO. 2024 REVISADO: MARZO. 2025 ACEPTADO: 24 DE MARZO. 2025

# ACTIVIDADES DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES EN LA CARRERA ESPAÑOL Y LITERATURA, A TRAVÉS DE LA POESÍA AFROCUBANA DE NICOLÁS GUILLÉN

*TEACHING ACTIVITIES FOR EDUCATION IN VALUES IN  
THE SPANISH AND LITERATURE MAJOR, THROUGH  
THE AFRO-CUBAN POETRY OF NICOLÁS GUILLÉN*



**MSc. Erin Iyamisel López Orppé**

Profesora Auxiliar

Ministerio de Educación Superior.

Universidad de Guantánamo. Sede Raúl Gómez García. Cuba.

erin@cug.co.cu

**ORCID:** 0000-0002-2905-8789

## RESUMEN

La investigación aborda el tratamiento a la educación en valores aprovechando las potencialidades que ofrece la literatura de temática afrocubana del Poeta Nacional, Nicolás Guillén. La propuesta contiene actividades que facilitan el trabajo con la temática afrocubana como elemento vital de identidad nacional, en aras de favorecer el desarrollo de una cultura literaria, centrada en el reconocimiento de lo autóctono, de lo propio, en los adolescentes y jóvenes, en un contexto en que lo foráneo pretende imponerse para debilitarlos ideológicamente y así socavar nuestras conquistas.

**Palabras claves:** Educación en valores, poesía afrocubana, autóctono, identidad nacional.

## ABSTRACT

*The research addresses the treatment of education in values, taking advantage of the potential offered by the Afro-Cuban literature of the National Poet, Nicolás Guillén. The proposal contains activities that facilitate work with the Afro-Cuban theme as a vital element of national identity, in order to promote the development of a literary culture, focused on the recognition of what is native, what is our own, in adolescents and young people, in a context in which what is foreign seeks to impose itself to weaken them ideologically and thus undermine our conquests.*

**Key Words:** Education in values, Afro-Cuban poetry, indigenous, national identity.

## INTRODUCCIÓN



oy día constituye un reto para los profesores el trabajo sistemático para fortalecer los valores en los estudiantes de la Educación Superior cubana en particular, así como de todos los niveles de enseñanza en el país de manera general. La educación en valores constituye una de las prioridades del sistema educacional cubano, pues la formación del hombre nuevo constituye la tarea fundamental de cada maestro en todos los niveles de enseñanza, de manera que este sea patriota, íntegro, solidario, responsable, humano.

Es por ello, se tiene en cuenta el concepto de educación en valores, el cual expresa que esta es un proceso que busca fomentar y promover la adquisición de principios actuales y comportamientos éticos, morales y sociales en los individuos. A través de la Educación en Valores se persigue el desarrollo de la conciencia crítica, la empatía, la responsabilidad, la solidaridad, el respeto, la tolerancia, entre otros aspectos, con el objetivo de formar ciudadanos íntegros y comprometidos con el bienestar de la sociedad. La Educación en valores es fundamental para la formación integral de las personas y para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

La educación en valores tiene sus antecedentes de manera notable en la década del 90, donde muchos investigadores, a partir de estos momentos centraron su atención en esta temática por el resquebrajamiento que tuvo en el contexto cubano, debido a la crisis a nivel mundial, situación de la que Cuba no estuvo exenta.

Esta educación en valores constituye una necesidad primordial en la formación integral de las

nuevas generaciones, especialmente en un contexto marcado por crisis éticas, discriminación y pérdida del sentido de comunidad. En este escenario, el arte —y particularmente la poesía— emerge como una herramienta poderosa para promover el pensamiento crítico, la empatía y la identidad cultural. En el caso cubano, la obra del poeta Nicolás Guillén ofrece un rico repertorio para trabajar estos aspectos, debido a su compromiso con la justicia social, la igualdad racial y la reivindicación de las raíces afrocubanas.

Desde el punto de vista literario y en este caso, centrando la atención en la literatura nacional, se pudieran valorar múltiples ejemplos de autores cuyas obras posibilitan de manera original incidir en la formación integral de los estudiantes, de hecho, toda creación literaria ofrece un mensaje, una enseñanza para la vida, por tanto, el trabajo con la educación en valores se hace viable y oportuno para el maestro.

Uno de los escritores más relevantes dentro del panorama de la literatura nacional es Nicolás Guillén, nuestro Poeta Nacional. El estudio esmerado de sus colecciones nos permite ahondar en la realidad cubana, antes y después del triunfo de la Revolución, como lo haría un libro de Historia de Cuba, esto posibilita que el maestro pueda pertrechar a los estudiantes, atendiendo al diagnóstico que de ellos posee, de los valores esenciales que los formen como mejores seres humanos.

Guillén (1902-1989), es considerado una figura esencial de la literatura afrocubana y un exponente del negrismo en América Latina. Su obra constituye una denuncia constante contra el racismo, la explotación y las desigualdades sociales, al tiempo que exalta la

cultura popular y la identidad mestiza. En sus poemas, la palabra se convierte en instrumento de resistencia y en vehículo para la transmisión de valores fundamentales como la solidaridad, el respeto a la diversidad y la dignidad humana.

Muchos son los mensajes que ofrece Guillén, pero el estudio y análisis del tema afrocubano a través de su obra constituye un aspecto inherente y recurrente en su estilo, así como los profundos mensajes que este autor ofrece, todo ello facilita el trabajo con la educación en valores, por lo tanto, se hace imprescindible el tratamiento al mismo de manera certera, en un contexto donde cobra especial significación el conocimiento exhaustivo y profundo de lo autóctono, aspecto que requiere de preparación para lograr un análisis íntegro y esmerado de su obra; lo que conllevará a la vez, a un entendimiento más certero de la historia de nuestro país y de la preparación más íntegra y humana de los estudiantes en formación, he ahí la importancia y novedad de esta temática.

La obra guilleneana ha sido ampliamente abordada por muchos estudiosos de la literatura nacional, no obstante, ella constituye una fuente inagotable de enseñanzas para obtener aprendizajes profundos de la cultura y la historia de Cuba. Autores como Cintio Vitier, Fina Marruz, Alicia Obaya, entre otros escritores han valorado la obra de este Poeta Nacional.

En qué consiste el término afrocubano: es la presencia de África en las raíces culturales de Cuba. Es el sincretismo que se da, a partir de lo cubano y lo africano como mezcla vital para entender las raíces e idiosincrasia de la nación cubana.

La presencia de lo cubano, de lo identitario, de lo rítmico y lo musical en la obra poética de Nicolás Guillén, lo han convertido a lo largo de la historia literaria cubana contemporánea, en un paradigma, no solo para la literatura nacional, sino también para las letras universales. También se han de significar los mensajes profundos que este autor propone que conllevan a la

radicalización de un verdadero patriota, de un hombre honesto, laborioso, humano, íntegro.

De ahí que el término Identidad Nacional sea vital en Guillén. **Identidad Nacional:** revela todos los elementos culturales que reconocen a un país como nación. Ejemplos del caso cubano: los símbolos y atributos nacionales, la transculturación presente en todos los aspectos de la sociedad y la cultura. Heredados de los ancestros y emigrantes instalados en el país que dieron paso a la formación de una nueva cultura, la cubana.

Es por ello que el objetivo del trabajo es: elaborar actividades docentes para el tratamiento a la educación en valores, aprovechando la obra afrocubana de Nicolás Guillén, a través de la Literatura Cubana que reciben los estudiantes de la carrera Español y Literatura.

Se escoge a Nicolás Guillén porque este escritor recorre el siglo XX dejando una huella inquebrantable en la cultura cubana, logra una unión estrecha entre lo más genuino del arte nacional y lo más radical del ideal político y social que está en el sustrato mismo de nuestras raíces. La poesía de Guillén propugna un orgullo de raza y trata de enseñarles al negro y al mulato que no tienen que avergonzarse del color de su piel, sino realzarlo, reconocerlo y sentirse orgullosos, pues la raza negra fue heredada de nuestros ancestros, los cuales sentaron las bases para el surgimiento y desarrollo de nuestra idiosincrasia, he aquí la posibilidad de potenciar valores tales como la honestidad y el patriotismo, todo ello tributa al reconocimiento e importancia de lo autóctono que no es más que reconocer lo propio .

A través de la obra de Guillén se puede penetrar en el conocimiento de la historia de Cuba durante la etapa seudorrepública. Su poesía de motivos negros canta a esta raza desde dentro, expresando sus profundos sentimientos humanos, refleja la realidad y rompe las cadenas que ataban a los artistas negros a cánones estéticos de tipo helenístico o helénico propugnados por los poetas blancos. El sentimiento de la negritud de



Guillén lo convierten en uno de los primeros autores de la lengua hispana que canta y exalta constantemente los valores positivos y la contribución de la cultura africana a los pueblos hispanoamericanos.

Desde el punto de vista metodológico, se emplea un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo-propositivo. Se parte del análisis literario de una selección de

poemas de Guillén, seguido de la elaboración de propuestas docentes que articulan los contenidos poéticos con objetivos de la educación en valores.

El objetivo de la investigación que se presenta es elaborar: actividades docentes para la educación en valores en la carrera español y literatura, través de la poesía afrocubana de Nicolás Guillén.



## DESARROLLO

La obra de Nicolás Guillén constituye un punto de encuentro entre arte, identidad y compromiso social. Su poesía se caracteriza por la musicalidad, el uso de ritmos afrocubanos y una fuerte crítica a las estructuras de poder y exclusión. Guillén no solo retrata la realidad del pueblo negro en Cuba, sino que lo dignifica y le otorga voz a través de una lírica cargada de simbolismo y conciencia histórica.

En este sentido, la poesía de Guillén se convierte en un recurso pedagógico de alto valor, ya que permite abordar temáticas como la discriminación racial, la lucha por la igualdad, el respeto a las diferencias culturales y

la memoria histórica de los pueblos afrodescendientes. A través de su obra, se pueden generar espacios de diálogo y reflexión en el aula, donde los estudiantes reconozcan y valoren la diversidad, desarrollen empatía y fortalezcan su sentido de justicia.

La obra de Nicolás Guillén se estudia en la asignatura Literatura Cubana que se imparte en el segundo período del 3<sup>er</sup> año, así como, en el primer período del 4<sup>o</sup> año de la carrera, justo aquí se inserta el estudio de este escritor. Es uno de los autores de obligado tratamiento por el aporte significativo que dio a las letras cubanas y universales, desde el punto de vista literario, así como, por su contribución radical al fortalecimiento de la conciencia de nuestro pueblo debido a los mensajes que aporta en sus obras, primero en el contexto neocolonial y más tarde

con el advenimiento del triunfo revolucionario; todo ello conllevó a que ganara de manera definitiva el seudónimo de Poeta Nacional.

La obra de este eminente escritor resulta vital para la educación en valores de los estudiantes de cualquier enseñanza, en este caso se hace énfasis en la preparación del futuro profesional de la carrera Español y Literatura, el cual tiene como principal misión la formación instructiva y educativa de los estudiantes de la Enseñanza Media y Media Superior, es decir, de los adolescentes y jóvenes que tanto precisan hoy día de esta insuperable labor.

## OBRAS QUE REVELAN AFROCUBANÍA EN GUILLÉN

Inicia su producción literaria en el ámbito del postmodernismo y lo afianzó en las experiencias vanguardistas de los años veinte, en cuyo contexto se convirtió pronto en el representante más destacado de la poesía negra o afroantillana, sin renunciar jamás a otras posibilidades. En **Motivos de son** (1930), en **Sóngoro Cosongo** (1931) y poemas dispersos en libros posteriores, usó todos los recursos característicos de una poesía cuya la voluntad de lograr una expresión auténtica para la promoción de la cultura mulata, aquella que resulta propia de un país mulato, del cual él es un preclaro representante.

Su poesía negra está cargada de color y efectos musicales, la situación del negro de su país, en sentido general, es una preocupación recurrente en su poesía. Guillén definió a **Sóngoro Cosongo** como sus poemas mulatos con el propósito de recalcar que estos versos se encontraban conformados por la misma amalgama étnica que caracteriza a la isla de Cuba, haciendo patente que las raíces negras no son solo parte la idiosincrasia cubana, pues Cuba es una síntesis afroespañola, resultado de la fusión de dos razas y dos culturas.

Guillén va demostrando que no es un sonero, sino un poeta, compone baladas, romances, elegías y sonetos demostrando su formación clásica y la flexibilidad de su repertorio, de su quehacer poético. El sentimiento antiimperialista que se abre en **Sóngoro Cosongo** con el poema **“Caña”** que estará presente en toda su producción como poema insigne.

En 1947 publica el **Son Entero**, que reúne los diferentes elementos, reúne los temas de todo lo que hasta este momento había hecho: los poemas mulatos, la identificación con el negro, el son y la denuncia. Su poesía está considerada como la más plena representación de las más legítimas y revolucionarias aspiraciones populares en el período histórico en que se produce. Introdujo el tema negro en la poesía en lengua española, desde una mirada crítica, de denuncia, y, sobre todo, desde una perspectiva de reconocimiento de esta raza como parte indisoluble de la cultura nacional.

En abril de 1930 Guillén publicó sus ideales sobre las razas, justo en el Diario de la Marina, que dirigía el periodista Gustavo Urrutia, los ochos poemas que conforman su libro, **Motivos de son**, ubican al poeta novel en una especie de celebridad, polémica, pero de amplia resonación popular.

La publicación de estos poemas constituye un verdadero acontecimiento cultural en la Isla. Los versos de este poemario están enmarcados dentro del molde rítmico del son, dan inicio a una nueva etapa de la poesía cubana, en la que la palabra adquiere caracteres inconfundiblemente autóctonos y rasgos específicamente nacionales. Por vez primera el pueblo negro de la Isla, discriminado, aislado por las clases burguesas, aparece retratado con sus costumbres y su vocabulario peculiar dentro del molde rítmico folclórico del son y representa la vida popular habanera, del solar o de la casa de vecindad, que lo sitúa como protagonista insoslayable de la cultura y del sentimiento de la Isla.

En 1931 comienza a trabajar en el Suplemento Dominical del periódico El Mundo, en este año publica el

libro de poemas **Sóngoro Cosongo**, en el cual prosigue la búsqueda iniciada de sus raíces africanas, de sus ritmos y sus costumbres, de sus voces coloridas que se mezclan con los frutos típicos del trópico.

Estos poemarios son los que básicamente, centran su atención con notable fuerza en la poesía afrocubana de Guillén.

**Actividades docentes para el estudio del tema afrocubano en la obra “Son número 6” de Nicolás Guillén, Poeta Nacional, a través de la Literatura Cubana II que se imparte en el I semestre del 4º año de la carrera.**

1. Investiga los datos más relevantes de la vida y obra de Nicolás Guillén y resúmelos en un cuadro sinóptico. Explica en no más de diez renglones qué significación tuvo este para la historia de Cuba y expresa qué autores cubanos tienen igual descendencia o raíces semejantes a la de nuestro Poeta Nacional, Nicolás Guillén. Explica en cada caso y ofrece tus consideraciones al respecto, teniendo en cuenta el término identidad nacional. Si tuvieras que definir el orgullo que siente Guillén por el color de su piel, ¿cómo lo harías? Argumenta tu respuesta.

Lee cuidadosamente el poema **“Son Número 6”**, de Nicolás Guillén y responde:

- a. ¿A tu juicio en qué período histórico se enmarca esta obra de Guillén? ¿Cómo lo determinaste? ¿Crees que por el mensaje que aporta el texto puede ser ubicado en cualquier otro contexto histórico, dígame cubano o latinoamericano? Explica tu respuesta
- b. ¿Cuáles son a tu juicio las principales incógnitas léxicas que aparecen en el texto? Relaciónalas y busca sus significados por el contexto y luego por el diccionario. Después del análisis realizado incorpóralas a tu vocabulario activo.
- c. ¿A tu criterio qué significa el término afrocubano? Argumenta tu respuesta. Refiérete a cinco elementos

- que consideres ejemplos que lo revelen. Realiza una búsqueda en Wikipedia o Internet sobre este concepto, fíchalo y compáralo con el que elaboraste.
- d. Determina en esta obra lírica su composición y expresa si podemos hablar en ella de introducción, desarrollo y conclusiones. Argumenta tu respuesta con ejemplos que lo evidencien.
- e. Expresa qué valor tienen, a tu juicio, los estribillos que utiliza el autor, así como los grafemas que maneja con recurrencia. Explica en qué estos favorecen al texto.
- f. ¿En qué consiste el son como género musical? Conoces otros ejemplos, menciónalos. Establece una comparación con el que estás estudiando, atendiendo al tema, contenido y valores fundamentales. Menciona otros sones escritos por Guillén y explica qué temas abordan. Establece semejanzas y diferencias.
- g. Identifica en la obra los recursos del lenguaje literario que se manifiestan y expresa qué le aportan al texto.
- h. Expresa a través de cinco adjetivos los sentimientos que experimentaste después de leer la obra. Argumenta tu respuesta en cada caso y elabora oraciones donde los emplees; estas deberán tener plena correspondencia con la temática afrocubana tratada en el texto.
- i. ¿Con qué otra u otras obras literarias puedes comparar esta que estás analizando, teniendo en cuenta al asunto que se aborda? Ten en cuenta que estas posibiliten el trabajo con los valores morales que la obra objeto de estudio facilita. Argumenta tu respuesta.
- j. Confecciona un esquema donde resumas aspectos que a tu juicio resultan esenciales para el estudio del tema afrocubano en esta obra. Al final expresa por qué hiciste esta selección y no otra.
- k. Valora de acuerdo con tus experiencias cómo es abordado hoy día el tema afrocubano no solo en la literatura, sino también en otras manifestaciones del arte y establece una comparación, a partir de lo conoces por lo que has leído y por la información que has recibido por los medios de difusión masiva.

**Objetivo:** Potenciar el trabajo con el vocabulario aprovechando los postulados del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

**Indicaciones Metodológicas.** Con esta actividad el profesor podrá hacer que los estudiantes logren trabajar con la ortografía y el vocabulario, a través del contexto y del diccionario haciendo uso de la sinonimia como tipo de relación lexical que contribuye al enriquecimiento del léxico.

Promoverá el tratamiento del término afrocubano, centro de la atención de la temática que se aborda, podrá trabajar la habilidad de comparar al solicitar a los estudiantes que establezcan relaciones con otras obras, trabajará el contexto histórico a partir de una redacción que deberán elaborar, todo ello ponderará al valor patriotismo.

El ejercicio posibilita el trabajo con los recursos del lenguaje literario y las diferentes partes de la oración; establecerá relaciones de intertextualidad, atendiendo a otras manifestaciones del arte; así como los diferentes valores que se pueden apreciar en una obra literaria.

La actividad posibilita el trabajo desde el punto de vista formativo, la investigación dentro de la biblioteca escolar y empleando la nueva tecnología; la creatividad será promovida al solicitar a los estudiantes la creación de esquema y cuadros sinóptico; los estudiantes podrán elaborar biografías y exposiciones referidas a la temática objeto de estudio. Finalmente, el ejercicio permite que el estudiante trabaje con el pensamiento martiano, reflexione sobre él y construya atendiendo a la temática abordada.

2. Lee cuidadosamente las siguientes frases martianas:
  - “El hombre no tiene ningún derecho especial porque pertenezca a una raza u otra: dígase hombre y ya se dicen todos los derechos”.
  - “Todo lo que divide a los hombres, todo lo que los especifica aparta o acorralla es un pecado

contra la humanidad”.

- “Hombre es más que blanco, más que mulato, más que negro”

Escoge cuál de ella o de ellas tiene correspondencia con esta obra de Nicolás Guillén. Aprovecha también lo que conoces de su vida y obra. Argumenta tu respuesta.

Compara el contenido que ofrece la obra objeto de estudio con frases martianas citadas anteriormente. Expresa cómo estas pueden ser utilizadas para la educación en valores de tus estudiantes.

**Objetivo:** analizar el poema “Son Número 6”, de Nicolás Guillén de manera integral, haciendo énfasis en el término afrocubano, con el propósito de elevar el nivel cultural.

**Indicaciones Metodológicas.** Este ejercicio posibilita que el profesor brinde tratamiento a la obra martiana asociada con la temática racial, y por supuesto, visto desde la perspectiva afrocubana. Deberán argumentar sus repuestas y establecer una comparación, atendiendo al contenido que ofrece la obra.

3. Construye un texto lírico centrado en la cultura afrocubana y donde se exalte el amor a lo propio, por tanto, deberá revelarse el sentimiento patriótico.

**Objetivo:** construir un texto lírico en correspondencia con la temática afrocubana abordada en la obra objeto de estudio. En él deben exaltarse valores morales para el trabajo con los estudiantes en la escuela.

**Indicaciones Metodológicas.** Con esta actividad el docente podrá orientar la construcción de un texto perteneciente al género lírico, centrado en la temática afrocubana, elemento que le aportará culturalmente de manera integral a la formación de los estudiantes y que pondrá al descubierto la creatividad y originalidad de los mismos.

4. Compara a Nicolás Guillén con otra personalidad del ámbito literario o político de nuestro país, ten en cuenta de manera íntegra su vida y obra, exalta su patriotismo. Explica por qué lo hiciste.

**Objetivo:** comparar a Nicolás Guillén con otro intelectual cubano, atendiendo a los elementos vitales de su vida y obra, deberán exaltar su patriotismo.

**Indicaciones Metodológicas.** La habilidad de comparar es el centro de atención en el desarrollo de esta actividad y la misma posibilita el crecimiento cultural y político-ideológico de los estudiantes, así como el establecimiento de relaciones intertextuales.

5. Investiga qué estudiosos de la literatura han escrito sobre la personalidad de Nicolás Guillén y su poesía afrocubana. Resume las ideas esenciales que exponen, semejanzas y diferencias en los planteamientos que realizan.

**Objetivo:** resumir los datos más relevantes aportados por diversos estudiosos de la vida y obra de Nicolás Guillén, estableciendo semejanzas y diferencias.

**Indicaciones Metodológicas.** Con esta actividad los estudiantes podrán investigar en varias fuentes lo expresado acerca de Guillén y su poesía afrocubana, lo que contribuirá al fortalecimiento cognitivo a partir de la obra de este escritor, así como el tratamiento a la habilidad de resumir ideas esenciales, a través de lo expresado por los autores consultados y de este modo establecer semejanzas y diferencias y arribar a conclusiones esenciales para poder comprender la vida y obra de este escritor.

6. En Historia de Cuba puede abordarse la obra de Nicolás Guillén al trabajar lo concerniente a la seudorepública y el advenimiento de la Revolución. Explica por qué y resume los elementos que resultan esenciales al realizar la integración de los contenidos; recuerda el tratamiento al tema afrocubano y a la formación de valores. Relaciona las conclusiones fundamentales a las que arribas y explica por qué.

**Objetivo:** explicar por qué se puede trabajar la obra de Nicolás Guillén, a través de la asignatura Historia de Cuba.

**Indicaciones Metodológicas.** Esta actividad posibilita el vínculo directo con la asignatura Historia de Cuba, justo en el contexto de la seudorepública, así como el tratamiento a la habilidad de resumir, siempre ahondando en el término afrocubano.

7. Prepárate de manera sólida en los aspectos más sobresalientes de la poesía afrocubana de Nicolás Guillén, haciendo énfasis el poema “Son Número 6” para enfrentar una Mesa Redonda, donde deberás exponer con independencia y creatividad y tendrás en cuenta los principales valores que de ella se pueden extraer para el trabajo educativo con tus estudiantes.

**Objetivo:** exponer en una Mesa Redonda los aspectos más relevantes abordados sobre la obra de Nicolás Guillén.

**Indicaciones Metodológicas.** Con esta actividad el profesor podrá promover la investigación, en aras de que los estudiantes puedan enfrentar la exposición, a través de una mesa redonda donde tendrán que ser capaces de independizarse y ser creativos.

De manera general se orienta que:

A partir del análisis de estos textos, se proponen una serie de actividades docentes con el objetivo de fomentar la educación en valores desde la obra de Nicolás Guillén. Estas actividades deben estar planificada en función de cuatro etapas: motivación, lectura comprensiva, análisis crítico y aplicación reflexiva.

Los métodos para utilizar deberán ser productivos, en aras del que el estudiante logre apropiarse de manera activa del conocimiento.

Los medios podrán ser diversos, desde los más tradicionales hasta los más novedosos y actualizados,

dígase: pancartas con láminas, fotos, fichas, cintillos, diccionarios, computadora, video, TV, entre otros.

La evaluación se realizará de forma sistemática, para potenciar el desarrollo de habilidades tales como: leer, comentar de forma oral y escrita, argumentar, valorar, explicar, entre otras. Todas ellas dentro del contexto de la clase, como forma fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El docente que imparte la asignatura Español y Literatura podrá:

- Promover un trabajo eficaz con el vocabulario, en tanto los estudiantes, a partir de la propuesta que se realiza, enriquecerán su acervo cultural trabajando con el contexto, el diccionario y luego llevando de forma activa a la práctica y a su vida cotidiana los términos abordados.
- Promover la investigación y la interrelación con la asignatura Historia de Cuba que ellos reciben y

que tanto tributa al fortalecimiento del sentimiento patriótico y al conocimiento de nuestras raíces.

- Establecer la interrelación con otros componentes de la asignatura que tributan al aprendizaje eficaz de la lengua y a la formación preprofesional.
- Sistematizar habilidades tales como: comparar, explicar, argumentar, comentar, valorar, redactar e interpretar.
- Potenciar habilidades para el análisis literario, pues trabajará con los recursos del lenguaje literario y lo que ellos le aportan al texto y con categoría propias del género lírico.
- Promover la creación y la construcción, a partir de los mensajes que aporta el texto.
- Potenciar la labor político-ideológica, a partir del tratamiento de una personalidad histórico-literaria relevante y del contexto histórico en que le tocó vivir.
- Trabajar el pensamiento martiano asociado al contenido de la obra, lo que incidirá en la educación en valores de los estudiantes.



## CONCLUSIONES

1. La presencia de lo cubano, de lo identitario, de lo rítmico y lo musical en la obra poética de Nicolás Guillén, lo han convertido a lo largo de la historia literaria cubana contemporánea, en un paradigma, no solo para la literatura nacional, sino también para las letras universales.
2. La obra de Nicolás Guillén, específicamente “El son número 6”, posibilita el trabajo formativo de los estudiantes, sobre todo, con el valor patriotismo al exaltar lo propio.
3. Las actividades que se presentan facilitan el trabajo del docente que imparte la asignatura

en la escuela, en aras de que este cuente con más propuestas de ejercicios que estimulen el aprendizaje de los estudiantes, sobre todo, al abordar la temática afrocubana en la obra de Guillén, y que, a la vez, contribuya al aprendizaje de la lengua y la literatura y a la formación general e integral de los mismos. Favorecen el trabajo con la lengua desde la Literatura Cubana, poniendo en práctica el enfoque comunicativo, cognitivo y sociocultural que hoy está en vigencia, y por tanto las mismas contribuirán al desarrollo general-integral de los estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Augier, A. (2003).** Nicolás Guillén: Poeta nacional de Cuba. La Habana: Instituto Cubano del Libro.
- Domínguez, I. (2010).** La enseñanza de la redacción: Algunos apuntes necesarios. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ferrer, A. (1998).** El son y la poesía en Nicolás Guillén. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.
- Guillén, N. (1972).** *Obras completas* (Tomos 1 y 2). La Habana: Instituto Cubano del Libro.

- Guillén, N. (1973).** *El autor y su obra*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, L. M. (2010).** “La poesía afrocubana como expresión de resistencia cultural”. *Revista de Literatura Caribeña*, 12(2), 45-61.
- Martínez, A. (2020).** “La literatura como herramienta para la educación en valores en el aula”. *Educación y Humanismo*, 22(38), 195-210.

## ANEXOS

### YORUBA SOY, LLORO EN YORUBA LUCUMÍ.

Como soy un yoruba de Cuba,  
quiero que hasta Cuba suba mi llanto yoruba,  
que suba el alegre llanto yoruba  
que sale de mí.  
Yoruba soy,  
cantando voy,  
llorando estoy,  
y cuando no soy yoruba,  
soy congo, mandinga, carabalí.

Atiendan, amigos, mi son, que empieza así:

Adivinanza  
de la esperanza,  
lo mío es tuyo,  
lo tuyo es mío:  
toda la sangre  
formando un río.

La ceiba ceiba con su penacho;  
el padre padre con su muchacho;  
la jicotea en su carapacho.

¡Que rompa el son caliente,  
y que lo baile la gente,  
pecho con pecho,  
vaso con vaso

y agua con agua con aguardiente!  
Yoruba soy, soy lucumí,  
mandinga, congo, carabalí.

Atiendan, amigos, mi son, que sigue así;  
Estamos juntos desde muy lejos,  
jóvenes, viejos,  
negros y blancos, todo mezclado;  
Uno mandando y otro mandado,  
todo mezclado;

todo mezclado, Santa María,  
San Berenito, todo mezclado,  
todo mezclado San Berenito,  
San Berenito, Santa María,  
Santa María San Berenito,

¡todo mezclado!

Yoruba soy, soy lucumí  
mandinga, congo, carabalí.

Atiendan, amigos mi son, que acaba así:

Salga el mulato,  
suelte el zapato,  
dígame al blanco que no se va...

De aquí no hay nadie que se separe;  
mire y no pare,  
oiga y no pare,  
beba y no pare,  
coma y no pare,  
viva y no pare,  
¡que el son de todos no va a parar!

REVISTA ELECTRÓNICA

# DESAFÍOS

## EDUCATIVOS

REDECI