

REVISTA U-Mores

NEUROCIENCIAS
Y EDUCACIÓN

Vol. 3 Num. 3

2024

NOVIEMBRE FEBRERO



Universidad
Israel

latindex
catálogo 2.0

CONTENIDO

5 Página legal

7 EDITORIAL
PhD. Ana Victoria Poenitz Boudot
Editora de la Revista U-Mores

9 Las prácticas en el desarrollo de las competencias profesionales
Valeria Denisse Ávila De la Fuente
Jazmín Estefanía Moreira Valencia

23 Diagnóstico socio emocional de estudiantes, en la zona rural, régimen costa, durante el conflicto armado de Ecuador
Gioconda Beatriz Chiriboga Rojas
Franklin Fernando Narváez Vega

41 Fortalecimiento de la escritura mediante los Bits de inteligencia en estudiantes de segundo de primaria
Dayana Estefania De La A Delgado
Cecilia Maribel Vera Vargas

57 Validación inicial de una Escala de Competencias Profesionales
Mariano Villarrubia



75 Estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora

Alisson Milena Saltos Pincay
Yulisa Nayeli Collaguazo Cacay
Erika Mishell Ledesma García

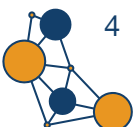
91 Impacto del juego de roles en la segunda infancia: ¿Cómo fomentar la creatividad y habilidades lingüísticas desde una perspectiva lúdica?

Belén Macas

105 WebQuest una herramienta de formación profesional para atender estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad

Emily Zoe Yánez Trujillo
Milena Brigueth Andrade Castillo
Daniela Katherine Sánchez Rios
Silvia Damaris Alvarez Torres

125 NORMAS DE PUBLICACIÓN
REVISTA U-Mores



PÁGINA LEGAL

EDITOR GENERAL

Mg. Paúl Francisco Baldeón Egas
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

EDITOR REVISTA U-MORES

PhD. Ana Victoria Poenitz Boudot
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Fabián Román
Red Iberoamericana de Neurociencia Cognitiva, Argentina

Dra. Anna Forés Miravalles
Universidad de Barcelona, España

PhD. Antonio Rodríguez Fuentes
Universidad de Granada, España

Dra. Rosalba Gautreaux
Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), República Dominicana

Dra. Liliana Fonseca
Grupo LEAN (Laboratorio especializado en Aprendizaje y Neurociencias), Argentina

Dra. Sandra Torresi
Sociedad Iberoamericana de Neuroeducación, Argentina

María José Cevallos
EDINUN, Ecuador

Daniela Alejandra Saltos Paredes
Consultorio Psicológico "VitalMente", Ecuador

Kleber Mario Espinosa Estrella
Secretaría Técnica de Capacitación y Formación Profesional (SETEC), Ecuador

Alexandra Andrea Cárdenas Ochoa
Investigador independiente, Ecuador

Mg. Jorge Edmundo Gordón Rogel
Universidad Técnica del Norte, Ecuador

Mg. Anabela Galárraga-Andrade
Universidad Técnica del Norte, Ecuador

Mg. Alexandra Yakeline Meneses Meneses
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

PhD. Mayra Bustillo Peña
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Mg. Renato Mauricio Toasa Guachi
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador



**GESTIÓN DE LA REVISTA
ELECTRÓNICA**

Mg. Paúl Francisco Baldeón Egas
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

RESPONSABLE DE ESTILO

Lcda. Karla Proaño
Independiente, Ecuador

**RESPONSABLE DE DISEÑO Y
MAQUETACIÓN**

Mg. José Alejandro Vergelín Almeida
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

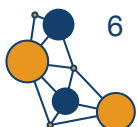
**RESPONSABLE
PROGRAMADOR**

Ing. Steven Baldeón Ahtty
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

PERIODICIDAD DE PUBLICACIÓN - CUATRIMESTRAL

ENTIDAD EDITORA

Universidad Tecnológica Israel
Dirección: Marieta de Veintimilla E4-142 y Pizarro, Quito
Código postal EC-170522
editorial@uisrael.edu.ec - Teléfono: (02) 255-5741 ext. 113



EDITORIAL

Es un honor presentarles esta nueva edición de la Revista U-Mores, una publicación arbitrada de la Universidad Tecnológica Israel, fundada en 2022. Desde su creación, nuestra revista ha mantenido una visión humanística y un basamento riguroso en la evidencia empírica, integrando la Neurociencia Aplicada en áreas tan diversas como la educación, la salud, los agrupamientos sociales y las instituciones.

El nombre de nuestra revista, “U-Mores”, tiene sus raíces en el latín “mores”, haciendo alusión a la necesidad de una revisión constante de las prácticas y normas en el ámbito universitario. Pero más que eso, “morar” significa “habitar” y “voz escogida”. Este nombre nos recuerda la importancia de hacer oír la voz de los investigadores, quienes son los pilares del conocimiento científico. Morar es también una invitación a habitar la ciencia, el método y la evidencia desde la práctica universitaria cotidiana, en busca de la excelencia.

En esta edición, presentamos una serie de artículos que destacan por su relevancia y profundidad en sus respectivos campos:

“Las Prácticas en el Desarrollo de las Competencias Profesionales” analizó la influencia de las prácticas preprofesionales en la mejora de las competencias laborales de los estudiantes de universidades ecuatorianas. Es un testimonio del compromiso de estas instituciones con la formación integral y la preparación de sus estudiantes para el mercado laboral.

En “Diagnóstico Socio-Emocional de Estudiantes en la Zona Rural, Régimen Costa, Durante el Conflicto Armado de Ecuador”, se realizó una visión profunda sobre cómo la depresión, ansiedad, agresividad y paranoia afectan a los adolescentes en contextos de violencia social y pobreza. Utilizando tests de rasgos transitorios, los investigadores han medido el impacto emocional y conductual en estos jóvenes, subrayando la necesidad de intervenciones específicas y adecuadas.

Los resultados de “Fortalecimiento de la Escritura Mediante los Bits de Inteligencia en Estudiantes de Segundo de Primaria” destacaron la importancia de la técnica bit escritura independiente para fomentar la escritura libre en los estudiantes, contribuyendo significativamente al desarrollo de habilidades lingüísticas desde una edad temprana.

“Validación Inicial de una Escala de Competencias Profesionales” es un artículo que presenta la validación de la Escala de Competencias Profesionales (ECP-21), basada en una revisión bibliográfica y un modelo preexistente. Este trabajo es



crucial para ajustar las competencias profesionales a las demandas del mercado actual, reflejando los cambios de los últimos cuatro años.

En “Estrategias Metacognitivas para el Desarrollo de la Comprensión Lectora”, la estrategia “Lectura con Propósito” ha demostrado mejorar la competencia lectora de los alumnos orientándolos a analizar, reflexionar críticamente y estructurar sus pensamientos para generar ideas complejas. Este artículo subrayó la importancia de las estrategias metacognitivas en la educación.

En el estudio “Impacto del Juego de Roles en la Segunda Infancia”, centrado en la creatividad y habilidades lingüísticas, mostró cómo el juego de roles puede optimizar estas capacidades en los niños de segunda infancia, utilizando el ejemplo de la escuela “Tarquino Idrobo”.

“WebQuest como Herramienta de Formación Profesional para Atender a Estudiantes con TDAH” propuso la WebQuest como un recurso para la formación docente, enfocado en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad en instituciones públicas ecuatorianas. La investigación destaca la importancia de una formación docente adecuada para mejorar la calidad educativa de estos estudiantes.

Cada uno de estos artículos refleja nuestra misión de habitar la ciencia con rigor y pasión, promoviendo un conocimiento que no solo es teórico, sino profundamente aplicado y transformador. Invitamos a nuestros lectores a sumergirse en estas investigaciones, a debatir, a cuestionar, y a contribuir con sus voces en esta constante construcción del saber científico.

Habitar la ciencia es, en esencia, un compromiso con la verdad y el bienestar de nuestras comunidades. En U-Mores, seguimos comprometidos con ese ideal.

PhD. Ana Victoria Poenitz Boudot
Editora de la Revista U-Mores



Las prácticas en el desarrollo de las competencias profesionales

Internships in the development of professional competencies

Fecha de recepción: 2024-08-14 · Fecha de aceptación: 2024-09-12 · Fecha de publicación: 2024-11-10

Valeria Denisse Ávila De la Fuente¹

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

e1313463414@live.uleam.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0008-7326-3780>

Jazmín Estefanía Moreira Valencia²

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

jazmin.moreira@uleam.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-2314-0247>

RESUMEN

El desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes universitarios se basa en el fortalecimiento de habilidades y destrezas en instituciones de educación superior. Por esta razón, las universidades en Ecuador implementan prácticas preprofesionales para mejorar las competencias necesarias en el campo laboral. El objetivo de esta investigación fue analizar la influencia y el impacto de estas prácticas en el desarrollo de competencias profesionales en la ULEAM. La metodología utilizada fue de enfoque mixto y tipo deductivo. Se aplicaron técnicas cuantitativas como encuestas a 100 estudiantes de la carrera de Trabajo Social, y cualitativas, mediante entrevistas a tutores de prácticas. El instrumento utilizado fue un cuestionario con 10 preguntas estructuradas y no estructuradas con opción múltiple y 5 preguntas abiertas dirigidas a los docentes. Los resultados

indicaron que las prácticas preprofesionales tienen una influencia significativa en el desarrollo de competencias de los estudiantes de Trabajo Social en la ULEAM, ya que les permiten enfrentar situaciones reales y comprender la complejidad de las dinámicas sociales.

PALABRAS CLAVE: Prácticas, profesionales, desarrollo, competencias, estudiantes, habilidades

ABSTRACT

The development of professional competencies in university students is based on the strengthening of skills and abilities within Higher Education institutions. This is why universities in Ecuador implement pre-professional practices to enhance the skills required in the labor market. The purpose of this research was to analyze the influence and impact of these practices on the development of professional competencies at ULEAM. The methodology used was a mixed deductive approach. Quantitative techniques, such as surveys, were applied to 100 Social Work students, while qualitative techniques included interviews with internship tutors. The instrument used was a questionnaire consisting of 10 structured and unstructured questions with multiple choice answers and 5 open-ended questions for teachers. The main results showed that pre-professional practices significantly influence the development of Social Work students' competencies at ULEAM, as they allow students to face real situations and understand the complexities of social dynamics.

KEYWORDS: Practices, professionals, development, competencies, students, skills



Introducción

En la actualidad, las prácticas preprofesionales en la educación universitaria se han consolidado como una estrategia fundamental para vincular el conocimiento teórico con su aplicación práctica. Diversos estudios en el ámbito global han destacado su papel en el desarrollo de competencias esenciales para el desempeño en el campo laboral. Por ejemplo, investigaciones recientes en universidades de América Latina y Europa han mostrado que los estudiantes que participan en prácticas preprofesionales no solo mejoran sus habilidades técnicas, sino también su capacidad de análisis crítico y adaptación a situaciones complejas del entorno social (Guim y Marreno, 2022; González et al., 2021).

Los estudiantes de Trabajo Social no son la excepción, ya que, a través de sus prácticas directas e indirectas, logran conectarse con la realidad sociohistórica de los problemas contemporáneos. Estas experiencias son cruciales para comprender la relación entre los aspectos sociales y los desafíos históricos que afectan a los sectores más vulnerables de la sociedad.

Bajo la premisa del autor destacó la importancia de desarrollar competencias básicas en los estudiantes las cuales permitan enfrentar los desafíos y requisitos del ámbito laboral. Además, se sugiere que dentro de las universidades deben implementar métodos de aprendizaje que no solo preparen a los estudiantes con conocimientos teóricos, sino que también influyan y contribuyan al desarrollo efectivo de los lugares de trabajo en las empresas para el crecimiento personal y profesional. Antes esto, se planteó lo siguiente: ¿Cuáles son las características que presentan las prácticas en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes de Trabajo Social?

La presente investigación tuvo como propósito analizar la influencia de las prácticas en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes de Trabajo Social de la ULEAM en Manta. Así mismo, conocer el impacto de las prácticas y su desarrollo de las competencias profesionales y por último determinar el impacto de las competencias profesionales de los estudiantes que adquieren en sus prácticas.

La metodología que se aplicó fue de enfoque mixto de tipo deductivo que permitieron recopilar y analizar los conceptos existentes o experiencia propia mediante la utilización de los diferentes métodos no numéricos. Por ello, fue necesario conocer su conceptualización. También se incluyeron técnicas cuantitativas como las encuestas las cuales fueron dirigidas a los estudiantes y como técnica cualitativa se realizó entrevistas los tutores de prácticas de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí de Manta. El instrumento que se implementó fue un cuestionario estructurado y no estructurado con respuestas de opción múltiple simple, que facilitó a los participantes a desarrollar y responder fácilmente las preguntas, con el fin de interpretar el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes de Trabajo Social.

Esta investigación ha resultado crucial pues permitió conocer a la universidad y estudiantes la importancia y beneficios de la correcta ejecución de las prácticas pre profesionales. El estudio propuso teorías que permitan generar propuestas para analizar con claridad cuál es la influencia que tienen la ejecución de las prácticas al desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes de Trabajo Social. Este es un tema de suma importancia para los estudiantes pues



influye en su vida laboral al permitirles desarrollar habilidades cognitivas esenciales que se deben de poseer para elaborar un trabajo de forma eficiente y eficaz.

1.1 Contexto Global de las Prácticas Preprofesionales.

En universidades de todo el mundo, las prácticas preprofesionales han sido objeto de estudios que resaltan su importancia para el desarrollo integral de los estudiantes. Por ejemplo, en España un estudio realizado por Blanco (2021) destacó que el 90% de los estudiantes de Trabajo Social consideraron que las prácticas preprofesionales les permitieron adquirir una comprensión más profunda de las dinámicas sociales, así como fortalecer sus habilidades interpersonales.

En un estudio similar en universidades de Colombia y México, González et al. (2021) concluyeron que las prácticas son fundamentales para ayudar a los estudiantes a transitar de un enfoque teórico a un enfoque más práctico, necesario en la intervención social. Además, estos estudios subrayaron que, al igual que en Ecuador, las universidades en estos países han reforzado sus programas de prácticas para mejorar la empleabilidad de sus egresados.

1.2 Prácticas Profesionales en Estudiantes de Trabajo social.

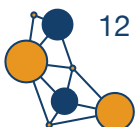
Las prácticas profesionales en estudiantes de Trabajo Social se basan en un pilar fundamental dentro de la formación académica y profesional, estas experiencias permiten una posibilidad y oportunidad de integrar los conocimientos teóricos que fueron aprendidos en clases con situaciones empresariales y sociales reales de intervención social. Es allí donde los estudiantes desarrollan muchas habilidades como empatía y la capacidad de comprender ciertas complejidades que enfrenta la sociedad.

Es así como Blanco (2021) expresa que:

El estudiante identifica la necesidad de separar sus distintos roles dentro de la organización y empezar a establecer la identidad como profesional del Trabajo Social. Si bien esta preocupación inicial del estudiante le exige un proceso de adaptación, en la perspectiva del docente asesor esto tiene sus ventajas: el practicante conoce la estructura y dinámica organizacional y los procesos administrativos que requiere su perfil (p. 267).

Dentro de este proceso, se debe llevar una correcta planificación, supervisión y ejecución de las prácticas profesionales, en este sentido Hsiao et al. (2018) refirió que: “la evaluación de las prácticas profesionales en Trabajo Social se basa en el seguimiento y monitoreo de competencias específicas declaradas en los planes de estudio y respectivos programas de asignaturas a fin de abordar desafíos actuales del quehacer profesional” (párr. 1).

Aquello aportará para ser agentes de cambio y contribuir de manera positiva al bienestar de las personas, comunidades y entorno de trabajo en el cual fomenta la reflexión, el análisis crítico y el cumplimiento ético y legal.



1.3 Competencias Profesionales de los Trabajadores Social

Las competencias profesionales en el Trabajo Social son un conjunto de habilidades técnicas, éticas y relacionales que permiten al trabajador social actuar de manera eficaz en contextos complejos. En el contexto global, Ramón et al. (2019) señalaron que estas competencias incluyen la capacidad para establecer relaciones de confianza con comunidades vulnerables, un aspecto clave también mencionado en estudios de otras universidades latinoamericanas (Ramírez y Gutiérrez, 2020).

Además, Méndez (2022) afirmó que los profesionales del Trabajo Social desempeñaron un rol esencial en la implementación de políticas sociales, comprometiéndose activamente en la promoción de cambios dentro de los entornos laborales. Este enfoque no solo es válido en Ecuador, sino también en el contexto global, donde las prácticas preprofesionales fomentan el desarrollo de competencias interculturales y sociales, permitiendo a los estudiantes afrontar los desafíos del trabajo comunitario de manera efectiva (Blanco, 2021).

Las competencias profesionales de los trabajadores sociales son conjuntos de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes las cuales son necesarias para ejercer de manera correcta en el campo laboral. De acuerdo con Ramón et al., (2019) dentro de estas competencias, hay una combinación de aspectos técnicos, éticos, relacionales y emocionales que permiten a los trabajadores sociales desempeñarse de manera integral en diferentes contextos. Por otra parte, Pacheco (2019) mencionó que: “El trabajador social es un profesional con capacidades para analizar, interpretar la naturaleza de las necesidades sociales y humanas, en relaciones sociales basados en las teorías, metodologías, técnicas e instrumentos de las ciencias sociales que permiten desarrollar su capacidad creativa” (p. 71).

Las competencias profesionales abarcan muchas áreas clave como la capacidad para establecer relaciones de ayuda, la habilidad para entender y evaluar necesidades sociales. Es así como Méndez, (2022) ha comentado que: “los profesionales del Trabajo Social comprenden sus roles en el desarrollo y la implementación de políticas sociales en los diferentes escenarios de práctica y se comprometen a ser activos en la promoción de cambios dentro de escenarios de trabajo” (párr. 1).

Las competencias incluyeron una comprensión profunda de dinámicas culturales, sociales y económicas que afectan a las comunidades, así como la capacidad para velar por la justicia social y la equidad con la finalidad de promover un cambio y el desarrollo en entornos individuales, familiares y comunitarios.

Metodología

El presente estudio titulado como: Las prácticas en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes de Trabajo Social en la ULEAM en la ciudad de Manta, utilizó la metodología mixta, en la cual recopiló datos que permitieron analizar los conceptos existentes o experiencia propia mediante la utilización de los diferentes métodos no numéricos, es por ello necesario conocer su conceptualización.



Esta metodología permitió conocer las expectativas de los estudiantes de sexto, séptimo y octavo semestre, y el punto de vista de los docentes tutores sobre las prácticas en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes de Trabajo Social, cuya finalidad fue obtener información concluyente para la investigación. Según Piza et al. (2019) “la metodología de investigación mixta requiere de un conocimiento de diferentes contextos para poder comprender las posibles perspectivas del fenómeno en estudio, para ello no basta con utilizar un solo método, es necesario combinar varios métodos” (p. 1).

El método que se aplicó para la selección de la muestra fue el muestreo no probabilístico por conveniencia, en la cual se seleccionó participantes de mucha accesibilidad, en función de factores como la proximidad, la disponibilidad de tiempo, o la facilidad para obtener la muestra.

Para la recolección de datos, se utilizó una encuesta a 100 alumnos y una entrevista a tres tutores de prácticas de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí de Manta, puesto que es una de las técnicas más usadas en las investigaciones mixtas. La técnica permitió la recolección de datos no numéricos y además ayudó a dar cumplimiento a los propósitos planteados en la investigación.

Como lo menciona Troncoso et al., (2017): “la entrevista es una de las herramientas para la recolección de datos más utilizadas en la investigación mixta, permite la obtención de datos o información del sujeto de estudio mediante la interacción oral con el investigador” (p. 330)

De acuerdo con Sanchis y Bonavia (2017) “las entrevistas pueden proporcionar un nivel de detalle informativo que pocos medios pueden ofrecer, además de brindar acceso directo a los empleados” (p. 13). Se puede utilizar para revisiones de desempeño y monitoreo de seguimiento, lo que puede proporcionar una motivación adicional, además de brindarles una comprensión más personal y general del trabajo realizado.

Por otro lado, se utilizó el método deductivo en la investigación puesto que ayudó a definir las características más importantes del estudio, así como la contribución de la búsqueda de causas y efectos que den credibilidad a la investigación. Como lo menciona Andrade et al. (2018) “bajo el enfoque deductivo, las hipótesis se ofrecen a priorizar, los datos se recogen, y los análisis se realizan para determinar el grado en que las hipótesis son apoyadas” (p. 121).

En este sentido Hurtado (2020) indicó que: “este método demuestra la validez y confiabilidad de un método deductivo para extraer conclusiones para generar nuevos conocimientos”. En ello se utilizó el razonamiento lógico o deductivo para explicar cómo un individuo percibe la realidad interna o externa.

Dentro de ello es importante mencionar que la investigación bibliográfica siempre estuvo presente debido a la relevancia de aportación teórica que tiene en la investigación realizada. “El informante es el centro de toda investigación, por sus vivencias pueden ayudar a estudiar la “realidad” social” (Alejo y Osorio, 2019, párr. 1). Los informantes claves fueron cien estudiantes de la carrera de Trabajo Social y tres docentes tutoras de prácticas, quienes brindaron información importante del tema a estudiar.

Resultados

A partir de la encuesta aplicada a los estudiantes de sexto, séptimo y octavo semestre de la carrera de Trabajo Social en la Facultad de Ciencias Sociales, Derecho y Bienestar de la ULEAM, y las entrevistas a tres docentes tutores de prácticas, se obtuvieron resultados significativos que responden a los objetivos del presente artículo.

Los resultados se presentaron en forma de tablas, y se analizó la información en función de la importancia de las prácticas preprofesionales, el desarrollo de competencias, y la contribución de las asignaturas y entornos de práctica al desarrollo profesional.

Tabla 1

Importancia de Desarrollo de las Prácticas.

NO.	Descripción	F	%
1	Nada importante	5	5,00%
2	Importante	48	48,00%
3	Relevante	47	47,00%
TOTAL		100	100,00%

Según los resultados de la *Tabla 1*, el 95% de los estudiantes consideraron que las prácticas preprofesionales son “importantes” o “relevantes” para su formación, mientras que solo el 5% las consideraron “nada importantes”. Este alto nivel de reconocimiento del valor de las prácticas refuerza la hipótesis de que estas constituyen una herramienta clave para el desarrollo de competencias. Es importante destacar la similitud entre los porcentajes de quienes consideran las prácticas como “relevantes” (47%) y “importantes” (48%), lo que sugiere que, aunque no todos los estudiantes asignan el mismo nivel de prioridad, existe un consenso en su valor educativo.

Tabla 2

Desarrollo Destrezas y Competencias.

NO.	Descripción	f	%
1	Comunicación	36	19,57%
2	Fortalecer procesos de organización y participación social que articulen las necesidades y problemas sociales e intereses de la población.	58	31,52%
3	Escuchar y atender las necesidades e intereses manifestados de la población.	58	31,52%
4	Metodologías que le permiten diseñar estrategias y ejecutar acciones de intervención que dinamicen la participación de los sujetos en los proyectos de desarrollo social	32	17,39%
TOTAL		184	100,00%

Como lo muestra la *Tabla 2*, las competencias más valoradas y desarrolladas durante las prácticas son las relacionadas con el fortalecimiento de procesos de organización social (31,52%) y la capacidad de escuchar y atender las necesidades de la población (31,52%). Estas competencias

son esenciales en el campo del Trabajo Social, donde la intervención directa con comunidades vulnerables es fundamental. La habilidad de comunicación, que es crucial en la interacción con diversas poblaciones, fue destacada por el 19,57% de los encuestados, mientras que el uso de metodologías para diseñar estrategias de intervención fue señalada por el 17,39%.

Para mejorar este análisis, sería útil comparar el desarrollo de estas competencias según el nivel académico. Por ejemplo, los estudiantes de octavo semestre podrían tener un mayor dominio en la “diseño de estrategias de intervención” debido a su experiencia más avanzada, mientras que los de sexto semestre pueden concentrarse más en la “comunicación” y la “escucha activa”.

Tabla 3

Aporte de las Asignaturas en las Prácticas.

NO.	Descripción	F	%
1	Si	78	78,00%
2	No	22	22,00%
TOTAL		100	100,00%

El 98% de los encuestados considera que las prácticas preprofesionales han contribuido al desarrollo de sus habilidades y destrezas para el ejercicio profesional, como se observa en la *Tabla 3*. Este dato subrayó la importancia de estas experiencias en la transición de los estudiantes hacia el mundo laboral. Las entrevistas con los docentes también respaldaron este hallazgo, ya que indicaron que los estudiantes adquieren competencias clave como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la toma de decisiones informadas durante sus prácticas.

Es relevante resaltar que este impacto positivo podría analizarse en función de diferentes entornos de práctica (público, privado, ONG), lo que permitiría comparar cómo varía el desarrollo de competencias según el lugar donde se realizan las prácticas. Tal comparación podría brindar información valiosa para futuras mejoras en la coordinación de las prácticas preprofesionales.

Tabla 4

Aporte de las Habilidades y Destrezas en la Aplicación Profesional.

NO.	Descripción	F	%
1	Si	98	98,00%
2	No	2	2,00%
TOTAL		100	100,00%

De acuerdo con los resultados sobre si las practicas preprofesionales aportan a su desarrollo profesional en cuanto a sus habilidades y destrezas en la aplicación de la profesión, el 98,00% encuestados consideraron que “sí” y el 2,00% “no”.

De acuerdo con las tres docentes entrevistadas se evidenció que:

El rol como docente y guía del desarrollo de las prácticas ha sido proporcionar orientación y apoyo a los estudiantes durante su aprendizaje práctico. “Implica brindar instrucciones claras sobre las tareas a realizar, asegurarme de que los estudiantes comprendan los conceptos y habilidades necesarios, y ofrecer retroalimentación constructiva para ayudarlos a mejorar” (Fragmento del primer docente), “el desarrollo de las practicas es coordinar con los compañeros de los centros de prácticas para ubicar a cada uno de los estudiantes dependiendo el nivel que les corresponde” (Fragmento del segundo docente), “dentro de la catedra mi rol es el aporte y refuerzo de conocimiento que permita a estudiante desarrollarse de manera activa y efectiva en su centro de prácticas” (Fragmento del tercer docente).

Los aportes que las instituciones otorgan a los estudiantes en las competencias y habilidades al desarrollo de las prácticas preprofesionales son: “las instituciones brindan a los estudiantes una combinación de experiencia práctica, supervisión, desarrollo de habilidades, lo que contribuye significativamente a su crecimiento y preparación para su futura carrera profesional” (Fragmento del primer docente), “hay instituciones que en realidad si prestan el apoyo, hay otras instituciones que no. Ha habido ocasiones en donde el estudiante hay que retirarlo de la institución donde realizaba las prácticas porque no están haciendo nada. Entonces, si todas las instituciones prestaran los servicios o dieran la oportunity para que los estudiantes puedan desarrollar sus prácticas y aprender estaríamos, pero de maravilla” (Fragmento del segundo docente), “las instituciones educativas desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de competencias y habilidades de los estudiantes durante sus prácticas preprofesionales. Algunos de los aportes que estas instituciones se fundamentan en la Orientación y asesoramiento, y de esta manera proporcionar orientación sobre las expectativas, objetivos y responsabilidades de las prácticas preprofesionales” (Fragmento del tercer docente).

Las competencias profesionales que han adquirido los estudiantes en el desarrollo de las prácticas preprofesionales para enfrentar situaciones reales y encontrar soluciones adecuadas son “las prácticas permite desarrollar habilidades de resolución de problemas, pensamiento crítico y toma de decisiones informadas” (Fragmento del primer docente), “las competencias son aprender, aprender, poner en práctica lo que les enseñamos aquí; aunque a veces lo que damos teórico no lo puede aplicar práctico allá” (Fragmento del segundo docente), “Algunas de estas competencias incluyen: los conocimientos técnicos permitiendo un aprendizaje y aplicación de conocimientos específicos relacionados con su área de estudio o profesión, lo que les permite adquirir habilidades prácticas y especializadas” (Fragmento del tercer docente).

Se evidenció que las asignaturas sí aportan al desarrollo de las prácticas preprofesionales, “las asignaturas proporcionan los fundamentos teóricos, las habilidades técnicas, el marco ético y legal, así como el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades de comunicación necesarias” (Fragmento del primer docente), “Son encadenadas, van de la mano, de la práctica con la teoría para que pueda ver una coordinación total” (Fragmento del segundo docente), “a comprensión de los fundamentos teóricos y conocimientos específicos y aplicarlo a la realidad de la práctica, con la aplicación de modelos de intervención y técnicas específicas para la misma” (Fragmento del tercer docente).



Acerca de los niveles de prácticas que existen en la carrera y cuál es proceso metodológico al implementarse en las prácticas de acuerdo con cada nivel, se evidenció que “las asignaturas juegan un papel crucial en el desarrollo de las prácticas preprofesionales al proporcionar a los estudiantes los conocimientos teóricos y las habilidades fundamentales necesarias para su campo de estudio” (Fragmento del primer docente), “tenemos el sexto semestre es Genero, Generación y Vivienda es en la práctica donde se relacionan con la comunidad. En séptimo semestre es todo lo es el área de Educación y Protección de Derechos y en el octavo semestre está lo Laboral y Saúd Pública y Privada, asimismo, el sexto semestre Unidades Educativas Públicas y Privadas” (Fragmento del segundo docente), “la comprensión de los fundamentos teóricos y conocimientos específicos y aplicarlo a la realidad de la práctica, con la aplicación de modelos de intervención y técnicas específicas” (Fragmento del tercer docente).

Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación confirmaron la hipótesis inicial: las prácticas preprofesionales juegan un papel crucial en el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes de Trabajo Social de la ULEAM. Estos hallazgos coincidieron con estudios previos que destacan la importancia de la experiencia práctica para la formación de habilidades clave en los futuros profesionales. Según Blanco (2021), las prácticas permiten a los estudiantes aplicar el conocimiento teórico en situaciones reales, lo que facilita la adquisición de competencias como la resolución de problemas, la mediación, y el pensamiento crítico. De manera similar, González et al. (2021) subrayaron que la experiencia práctica es esencial para la transición de los estudiantes desde el entorno académico hacia el campo laboral.

Los resultados también revelaron que, al enfrentarse a contextos reales en diversas instituciones, como ONGs, empresas y fundaciones, los estudiantes desarrollaron una comprensión más profunda de las dinámicas sociales y los desafíos que enfrentan las poblaciones vulnerables. Este aspecto ha sido congruente con lo señalado por Ramón et al. (2019), quienes indicaron que los profesionales del Trabajo Social requieren una combinación de competencias técnicas, éticas y emocionales para poder intervenir eficazmente en entornos complejos.

El impacto de las prácticas preprofesionales en los estudiantes de Trabajo Social va más allá de la adquisición de habilidades técnicas. Se observó un desarrollo significativo en la identidad profesional, lo que les permite a los estudiantes consolidar sus valores éticos y sociales, comprender sus roles y responsabilidades, y reforzar su compromiso con el cambio social. Este hallazgo fue consistente con la literatura que resalta la importancia de las prácticas para la formación de una identidad profesional robusta y la capacidad de intervenir de manera crítica y reflexiva en situaciones de trabajo (Méndez, 2022).

Además, las prácticas permiten a los estudiantes experimentar y gestionar dilemas éticos en contextos reales, lo que es fundamental para el desarrollo de una toma de decisiones informada y ética. Este aspecto reforzó la importancia de integrar experiencias prácticas de manera sistemática en los planes de estudio de las carreras de Trabajo Social, tal como lo sugiere Hsiao et al. (2018),

quien señaló que la evaluación de competencias específicas debe ser monitoreada de cerca para garantizar un desarrollo continuo y efectivo.

Desde un punto de vista teórico, esta investigación ha reforzado el enfoque de aprendizaje basado en la experiencia propuesto por autores como Kolb (1984), donde los estudiantes adquieren y consolidan competencias a través de la práctica activa en contextos laborales reales. En el caso de los estudiantes de Trabajo Social, estas experiencias no solo son aplicables en términos de habilidades técnicas, sino que también son vitales para el desarrollo de una comprensión profunda de las dinámicas sociales y de intervención comunitaria.

Este estudio contribuyó a la literatura sobre el desarrollo de competencias en el Trabajo Social al proporcionar evidencia empírica de cómo las prácticas preprofesionales influyen positivamente en la formación de habilidades cognitivas, técnicas y emocionales, las cuales son necesarias para enfrentar los desafíos sociales contemporáneos. Además, la investigación sugirió que el enfoque mixto, que combina experiencia práctica directa con supervisión académica, es efectivo para el aprendizaje integral de los estudiantes.

Con base en los resultados obtenidos, es recomendable que futuras investigaciones analicen de manera más detallada el impacto de las prácticas en distintos entornos (instituciones públicas, privadas y ONGs) para identificar posibles diferencias en el desarrollo de competencias. Además, sería útil realizar estudios longitudinales que midan el impacto de las prácticas preprofesionales en la empleabilidad de los egresados y su capacidad de adaptación a los cambios en el mercado laboral.

Otra línea de investigación valiosa sería explorar cómo los diferentes niveles de supervisión (más intensa o menos estructurada) influyen en la adquisición de competencias. Asimismo, podría investigarse cómo las prácticas internacionales o interculturales impactan en el desarrollo de competencias interculturales y globales, elementos cada vez más demandados en el Trabajo Social contemporáneo.

En resumen, esta investigación confirmó que las prácticas preprofesionales son una herramienta fundamental para el desarrollo de competencias en los estudiantes de Trabajo Social. Estas experiencias permiten a los estudiantes enfrentar situaciones reales, desarrollar soluciones adecuadas y tomar decisiones críticas y éticas. Además, fortalecen su identidad profesional y les proporcionan las habilidades necesarias para integrarse de manera efectiva en el mercado laboral.

El estudio sugirió que las universidades deben seguir fortaleciendo sus programas de prácticas preprofesionales, asegurando que estén alineados con las demandas del campo laboral y que incluyan una supervisión adecuada para maximizar el aprendizaje de los estudiantes. Solo de esta manera se podrá garantizar que los futuros trabajadores sociales estén preparados para enfrentar los complejos desafíos que se presentan en la sociedad actual.



Referencias

- Alejo, M. y Osorio, B. (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *Gaceta de Pedagogía*, (35). https://www.researchgate.net/publication/337428362_El_informante_como_persona_clave_en_la_investigacion_cualitativa
- Andrade, F., Alejo, O., y Armendariz, C. (2018). Método inductivo y su refutación deductista, *Conrado*, 14(63). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300117
- Blanco, C. (2021). El staff de prácticas profesionales en Trabajo Social: espacio de fomento del aprendizaje autodirigido. Un estudio de caso en la Universidad Católica Luis Amigó, Colombia. *Prospectiva*, (32), 259-274. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i32.10750>
- Cordero, O. (27 de diciembre de 2017). Enfoque Mixto de la Investigación. *Club Ensayos*. <https://www.clubensayos.com>
- Fernández, P. (2018). La importancia de la técnica de la entrevista en la investigación en comunicación y las ciencias sociales. Investigación documental. Ventajas y limitaciones. *Sintaxis*, (1), 78–93. <https://doi.org/10.36105/stx.2018n1.07>
- Fraga, D. (2018). Intervención del Trabajo Social en el proceso de inserción laboral a personas con discapacidad en la Fundación de Desarrollo Social Integral “FUNDESI” periodo marzo agosto 2013 [Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio UCE. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/15882>
- González, A., Ramírez, P., y Gutiérrez, J. (2021). Las prácticas profesionales como factor clave para la empleabilidad de los egresados en Colombia y México. *Revista de Educación Superior*, 34(4), 212-227.
- Guim, P. y Marreno, Y. (2022). Desarrollo de competencias en prácticas preprofesionales y la inserción laboral de egresados universitarios en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(6), 212-227. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8598052>
- Hurtado, F. (2020). Fundamentos Metodológicos de la Investigación: El Génesis del Nuevo Conocimiento. *Revista Scientific*, 5(16), 99-119. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.5.99-119>
- Hsiao, S., Cai, Y., y Bo, A. (2018). Tendencias emergentes en la educación sobre el terreno del trabajo social en China. *Journal of Social Works*, 54(2), 324-336. <https://doi.org/10.1080/10437797.2017.1350233>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Prentice Hall.
- Méndez, A. (2022). Programa de Trabajo Social Competencias Profesionales. CSWE Generalista. *Universidad Ana G. Méndez*.

- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164). <https://doi.org/10.1590/198053143763>
- Pacheco, C. (2019). El Trabajo Social y las competencias profesionales. *Trabajo Social UNAM*, (18), 57–75. <https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2018.18.69808>
- Piza, N., Amaiquema, F., y Beltrán, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442019000500455&script=sci_arttext&tlng=pt
- Ramírez, L. y Gutiérrez, A. (2020). La importancia de las competencias interculturales en la formación de trabajadores sociales en México. *Revista de Trabajo Social y Sociedad*, 12(3), 135-145.
- Ramón, M., Lalangui, J., Guachichullca, L. y Espinoza, E. (2019). Competencias específicas del profesional de trabajo social en el contexto educativo ecuatoriano. *Revista Conrado*, 15(66), 219-229. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442019000100219&script=sci_arttext
- Sanchis, P. y Bonavia, T. (2017). Análisis del sistema de comunicación interna de una pequeña empresa. *Working Papers on Operations Management*, 8(1), 9-21. <https://doi.org/10.4995/wpom.v8i1.7390>
- Troncoso, C. y Amaya, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2) 329-332. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v65n2/0120-0011-rfmun-65-02-329.pdf>
- UNIR (27 de abril de 2022). Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social: cuáles son, características y ejemplos. *La Universidad de Internet*. <https://ecuador.unir.net/actualidad-unir/modelo-intervencion-trabajo-social/>
- Valencia, E., Macías, J., y López, S. (2018). Las prácticas preprofesionales en el contexto de la carrera de Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Estatal de Milagro. *Conrado*, 14(63), 140-146. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300140

Copyright (2024) © Valeria Denisse Ávila De la Fuente , Jazmín Estefanía Moreira Valencia



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios.

Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

Diagnóstico socio emocional de estudiantes, en la zona rural, régimen costa, durante el conflicto armado de Ecuador

Socio-emotional diagnosis of students, in the rural area, coastal regime, during the armed conflict in Ecuador

Fecha de recepción: 2024-08-08 · Fecha de aceptación: 2024-09-12 · Fecha de publicación: 2024-11-10

Gioconda Beatriz Chiriboga Rojas¹

Unidad Educativa Tarqui, Ecuador
gioconda.chiriboga@educacion.gov.ec
<https://orcid.org/0009-0002-6236-7302>

Franklin Fernando Narváez Vega²

Universidad Técnica del Norte, Ecuador
ffnarvaez@utn.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0006-6247-7463>

RESUMEN

La llamada “pandemia social” es una problemática que ha surgido en los últimos meses por lo que existen pocos estudios realizados sobre la temática. En el presente trabajo se buscó identificar cómo la depresión, ansiedad, agresividad, paranoia y otros factores afectan la conducta de los adolescentes. Esto se realizó mediante tests de rasgos transitorios para medir su estado emocional, ofreciendo una visión de la magnitud del impacto en la psique humana frente al estado de violencia social, sumado a la pobreza del medio. El grupo en estudio fue de 152 estudiantes, que laboran en una Institución Educativa en una de las zonas donde inició el conflicto. Los resultados de los cuatro

tests indicaron que más de la mitad de la población estudiantil presentó problemas emocionales. Estos resultados denotaron que se debe realizar intervenciones inmediatas con la implementación de programas de apoyo mental, técnicas que incluyan manejo de estrés, terapias y grupos de apoyo, lo que mejoraría el rendimiento académico y la sana convivencia. Las políticas públicas deberían enfocarse en diversificar la economía, mejorar las oportunidades laborales, educativas y proporcionar ayuda a las familias de zonas de conflicto de la región costa.

PALABRAS CLAVE: Pandemia social, depresión, adolescentes, violencia, intervenciones, políticas públicas

ABSTRACT

The so-called “social pandemic” is a problem that has emerged in recent months, which is why there are few studies carried out on the subject. In this work, we sought to identify how depression, anxiety, aggression, paranoia and other factors affect the behavior of teenagers. This was carried out through transitory trait tests to measure their emotional state, offering a vision of the magnitude of the impact on the human psyche in the face of the state of social violence, added to the poverty of the environment. The group under study was 152 students, who work in an Educational Institution in one of the areas where the conflict began. The results of the four tests indicated that more than half of the student population presented emotional problems. These results denoted that immediate interventions should be carried out with the implementation of mental support programs, techniques that include stress management, therapies and support groups, which would improve academic performance and healthy coexistence. Public policies should focus on diversifying the economy, improving job and educational opportunities, and providing help to families in conflict zones of the coastal region.

KEYWORDS: Social pandemic, Depression, adolescents, violence, interventions, public policies

Introducción

En el corazón de la comunidad ecuatoriana, se encuentra un pueblo con un potencial inmenso, pero también enfrenta una serie de desafíos sociales que han afectado la calidad de vida de sus habitantes. Este pequeño poblado costero, es un lugar lleno de historia y cultura. Sin embargo, como señaló Muñoz, A. (2018), “el problema es que los niños desconocen la cultura afro, adoptan modas superficiales, y pierden sus raíces y valores, lo que pone en peligro su identidad cultural” (p.107). Esta situación junto con los problemas sociales ha creado obstáculos significativos para el crecimiento y el bienestar de sus residentes.

La educación en la zona rural ecuatoriana, se desarrolla en un escenario natural maravilloso; no obstante, a pesar de su belleza y riqueza cultural, se ve constantemente opacada por situaciones adversas, como afirmó Moreno, et al., (2024): “Los resultados revelaron bajos niveles de rendimiento académico, altas tasas de repitencia y deserción escolar, así como deficiencias significativas en infraestructura y recursos” (p. 2926).

A todo esto, en la Institución se ha sumado el tema de violencia, desplazamiento y desestabilización social, ocasionado por grupos armados en la zona que desencadenó a nivel país en un Conflicto armado no internacional, “(...) violencia armada prolongada entre autoridades gubernamentales y grupos armados organizados o entre esos grupos en el territorio de un Estado” (Convenios de Ginebra, 1949, citado en Decreto Ejecutivo N° 218, 2024). Estos desafíos, han dejado cicatrices emocionales y sociales en las comunidades, especialmente en los jóvenes.

No obstante, el pueblo afroecuatoriano es un pueblo de raza fuerte y espíritu indomable. Esto ha servido para que al interior de la Institución se hayan ido superando los avatares del diario vivir de una institución educativa rural, que tuvo que laborar con todas las necesidades inimaginables, y en un entorno de peligro constante. Sin embargo, con resiliencia y creatividad ha tratado de sobrellevar un problema a la vez.

La importancia del presente artículo radicó en diagnosticar a nivel situacional las emociones de los estudiantes en el momento actual, tras la crisis de violencia y, en varios casos, tras enfrentar la tragedia por la pérdida de un ser querido.

A través de la recopilación y análisis de datos, se ha buscado identificar cómo la depresión, ansiedad, agresividad, paranoia y otros factores inciden en la conducta de los adolescentes. Estos factores interactúan con diversos aspectos de sus vidas tales como sus relaciones interpersonales, rendimiento académico, condiciones de pobreza y el entorno en el que se desenvuelven a diario. Díaz (como se citó en Ordóñez y Shugulí, 2024) mencionó que: “La adolescencia es un periodo de transición hacia la adultez, donde ocurren cambios biológicos, emocionales y sociales del propio desarrollo” (p.1).



1.1 La vida Actual es inflamatoria

Como ha señalado Rojas (2021), el estrés prolongado puede desencadenar irritabilidad, ansiedad y ataques de pánico. Si el estrés persiste, puede derivar en depresión debido al estado de alerta constante. Vivir bajo estrés prolongado puede llevar a un estado depresivo, especialmente después de enfrentar situaciones desafiantes que finalmente se resuelven.

Por su parte, Torres (2023) ha mencionado que: “La acelerada mutación de decenas de bandas en microcarteles del narcotráfico y su incursión en otras actividades criminales conexas, como las extorsiones y los secuestros, están por detrás de la nueva ola de violencia en Esmeraldas”. Las secuelas de los problemas sociales que afectan a la provincia y al país han aterrorizado estas áreas, dejando huellas imborrables de sufrimiento y destrucción social.

1.2 La concepción sistémica de la personalidad y su desarrollo

Como lo señalan Martínez et al., (2021), el desarrollo debe entenderse como un sistema complejo de relaciones externas e internas. La personalidad, que representa el nivel más alto de desarrollo de lo psíquico, integra aspectos afectivos y cognitivos en una síntesis reguladora que influye en la conducta del individuo.

Las interacciones sociales, las influencias del entorno y las percepciones de los demás afectan el pensamiento y el comportamiento de las personas, son actores fundamentales en la personalidad de adolescentes aún en formación.

1.3 Habilidades para el desarrollo humano integral

Como señala el Ministerio de Educación de Ecuador (2018) comenzar a trabajar en habilidades como la empatía, el autoconocimiento, la toma de decisiones, el manejo de emociones y la resolución de conflictos desde la primera infancia y de manera continua y sistemática, a lo largo de todos los niveles educativos, culmina en la realización de proyectos de vida.

Los estudiantes que tengan la oportunidad de desarrollar estas habilidades fortalecerán cada vez más sus aprendizajes, convirtiéndose en seres humanos con un desarrollo integral. Esto les permite enfrentar la vida de manera saludable, plena y ejerciendo sus derechos (Ministerio de Educación de Ecuador, 2018).

El bienestar emocional y la salud mental son cruciales para el desarrollo de los estudiantes. Según Angulo y Gonzáles (2023) “enseñar habilidades emocionales mejora relaciones, gestión del aula, reduce estrés, resuelve conflictos, fomenta comunicación, sensibiliza culturalmente, previene acoso y tiene efectos duraderos”. Por tanto, es fundamental incorporar prácticas saludables en la rutina escolar diaria, lo cual incluye fomentar hábitos como el apoyo social entre compañeros, mantener una dieta equilibrada, realizar ejercicio regularmente, evitar el consumo de drogas y tabaco, prevenir comportamientos de alto riesgo, y promover la alegría y el entusiasmo.

Metodología

En este estudio, se utilizó la metodología descriptiva, basada en la observación y recolección de datos para comprender fenómenos específicos. Se empleó un diseño no experimental, sin manipulación de variables, y se realizó mediante encuestas a estudiantes de la localidad con la previa autorización de los padres o tutores.

No se calculó una muestra debido a que la población era manejable. En su lugar, se llevó a cabo un censo encuestando a todos los miembros de la población siendo un total de 152 estudiantes de bachillerato de la Institución. Este estudio se clasificó dentro del tipo cualitativo. Su importancia radica como dice Rodríguez (2020) “en comprender por qué se produce el fenómeno que estudia, además de las consecuencias que produce en su entorno y la naturaleza de todas las causas y efectos involucrados”.

2.1 Instrumento

Se recopiló información primaria mediante un cuestionario que incluía preguntas sobre variables académicas, relacionales y contextuales, además de secciones de pruebas psicológicas. El propósito no era establecer diagnósticos individualizados, sino identificar posibles tendencias.

Se utilizó parte del Inventario de Rasgos Personales (IRP), según Guerri (2023): “**un rasgo es una característica relativamente estable de la personalidad que hace que las personas se comporten de cierta manera**”. Por lo que para identificar estados de la personalidad se utilizó la primera parte del Test IDARE “la escala ansiedad-estado, la cual evalúa cómo se da la ansiedad ante situaciones específicas” (Montagud, 2023). Además, se complementó con la primera sección del Test IDERE “la depresión como estado (condición emocional transitoria)” (Martín, 2015).

Resultados

Tabla 1

Datos Socioeconómicos.

VARIABLES	ÍTEMS	NÚMERO	PORCENTAJE
ESTADO CIVIL	SOLTERO	85	56%
	UNIÓN LIBRE	33	21%
	CASADOS	29	19%
	VIUDAS	3	2%
	DIVORCIADOS	2	1%
OCUPACIÓN	HACERES DOMÉSTICOS	100	66%
	COMERCIANTE	12	8%
	AGRICULTOR	7	5%
	JORNALERO	20	13%
	OTROS	12	8%
VIVIENDA	PROPIA	90	59%
	ARRENDADA	34	22%
	PRESTADA	28	18%
INGRESOS	1-200	84	56%
	201-400	46	31%
	401-600	14	9%
	601-800	3	2%
	+800	4	3%

Los resultados que se muestran en la *Tabla 1* revelaron una población que enfrenta desafíos económicos significativos, con predominancia de trabajos informales y mal remunerados, con ingresos que no llegan al sueldo básico; lo cual limita su calidad de vida. Presentaron una tendencia a la estabilidad residencial a través de la propiedad de vivienda; no obstante, no se identifica el tipo de vivienda al que se refiere. Finalmente, existe afinidad con la soltería y la unión libre, lo cual podría estar influenciado por la cultura o las condiciones socioeconómicas.

Tabla 2

Test de Ansiedad.

ITEM	Pregunta	No	Un poco	Bastante	Mucho	VALOR
		1	2	3	4	
1	Me siento calmado.				X	4
2	Me siento seguro		X			2
3	Estoy tenso	X				1
4	Estoy contrariado	X				1
5	Me siento a gusto				X	4
6	Me siento alterado	X				1
7	Me siento alterado por algún contratiempo	X				1
8	Me siento descansado		X			2
9	Me siento ansioso		X			2
10	Me siento cómodo			X		3
11	Me siento con confianza en mí mismo				X	4
12	Me siento nervioso		X			2
13	Estoy agitado	X				1
14	Me siento “a punto de explotar”	X				1
15	Me siento relajado	X				1
16	Me siento satisfecho			X		3
17	Estoy preocupado		X			2
18	Me siento muy excitado y aturdido	X				1
19	Me siento alegre				X	4
20	Me siento bien				X	4

$$\overline{A} = \text{VALOR DE LOS ITEMS } 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18$$

$$\overline{B} = \text{VALOR DE LOS } 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20$$

$$[(A - B) + 50] = X; \text{ Dónde } X \begin{cases} X < 30 & \text{BAJO} \\ 30 \leq X \leq 44 & \text{MEDIO} \\ X \geq 45 & \text{ALTO} \end{cases}$$

Resultados del sujeto de estudio:

$$\overline{A} = 13 \quad \overline{B} = 32$$

$$[(A - B) + 50] = 31 \quad \therefore \text{NIVEL DE ANSIEDAD MEDIO}$$

El cuestionario que se observa en la *Tabla 2* midió diversos estados emocionales y de bienestar psicológico utilizando una escala con niveles de “no”, “un poco”, “bastante”, y “mucho”, asignados a valores de 1, 2, 3, y 4, respectivamente. Tras sumar los ítems correspondientes a las secciones A y B y aplicar la fórmula adecuada, el resultado específico para este caso indicó un nivel de ansiedad medio como se ve en la *Tabla 3*.

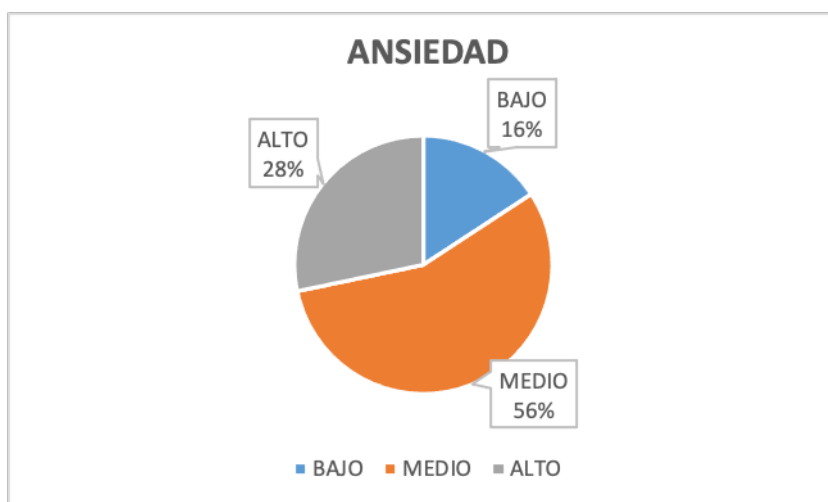
Tabla 3

Compilación del Test de Ansiedad.

NIVELES	f	%
BAJO	24	16%
MEDIO	85	56%
ALTO	43	28%
TOTAL	152	100%

Figura 1

Ansiedad



El test de ansiedad fue aplicado a 152 estudiantes cuyas frecuencias de repetición, dan como resultado que los estudiantes encuestados, tienen un 56% en el nivel de ansiedad medio como se ve en la *Figura 1*.

Tabla 4

Test de Depresión.

ITEM	Pregunta	No	Un poco	Bastante	Mucho	VALOR
		1	2	3	4	
1	Pienso que mi futuro es desesperado y no mejorará mi situación	X				1
2	Estoy preocupado	X				1
3	Me siento con confianza en mí mismo			X		3
4	Siento que me canso con facilidad		X			2
5	Creo que no tengo nada de que arrepentirme	X				1
6	Siento deseos de quitarme la vida	X				1
7	Me siento seguro			X		3
8	Deseo desentenderme de todos los problemas que tengo			X		3
9	Me canso más pronto que antes		X			2
10	Me inclino a ver el lado bueno de las cosas			X		3
11	Me siento bien sexualmente	X				1
12	Ahora no tengo ganas de llorar	X				1
13	He perdido la confianza en mí mismo		X			2
14	Siento necesidad de vivir	X				1
15	Siento que nada me alegra como antes		X			2
16	No tengo sentimientos de culpa	X				1
17	Duermo perfectamente				X	4
18	Me siento incapaz de hacer cualquier trabajo por pequeño que sea			X		3
19	Tengo gran confianza en el porvenir		X			2
20	Me despierto más temprano que antes y me cuesta trabajo volverme a dormir		X			2

$$\overline{A} = \text{VALOR DE LOS ITEMS } 1, 2, 4, 6, 8, 9, 13, 15, 18, 20$$

$$\overline{B} = \text{VALOR DE LOS ITEMS } 3, 5, 7, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 19$$

$$\overline{(A - B)} + 50 = X; \text{ Dónde } X \begin{cases} X < 30 & \text{BAJO} \\ 30 \leq X \leq 44 & \text{MEDIO} \\ X \geq 45 & \text{ALTO} \end{cases}$$

Resultados del sujeto de estudio:

$$\overline{A} = 19 \quad \overline{B} = 19$$

$$\overline{(A - B)} + 50 = 50 \quad \therefore \text{NIVEL DE DEPRESIÓN ALTO}$$

De acuerdo a los datos de la *Tabla 4* y su respectiva interpretación, se pudo identificar el estado emocional y mental del individuo, basándonos en las respuestas a las preguntas del cuestionario. Para identificar la depresión como estado en el sujeto examinado, se sumaron los números otorgados en las respuestas y se hicieron los cálculos correspondientes. El resultado en este sujeto fue que tiene un nivel de depresión alto.

El proceso previamente explicado corresponde a los resultados de un solo estudiante. A continuación, se indica el condensado de los 152 estudiantes y esto se realizó con los cuatro tests aplicados.

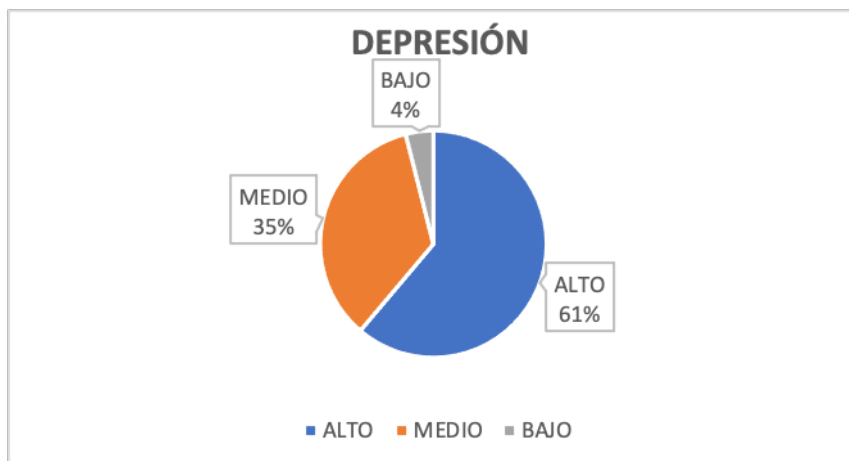
Tabla 5

Compilación del Test de Depresión.

NIVELES	f	%
ALTO	93	61%
MEDIO	53	35%
BAJO	6	4%
TOTAL	152	100%

Figura 2

Depresión



Como se ve en la *Figura 2*, el test de depresión fue aplicado a 152 estudiantes cuyas frecuencias de repetición dieron como resultado que los estudiantes encuestados presentaron el 61% un nivel de depresión alto.

Tabla 6

Test Agresividad.

ITEM	PREGUNTA	SI	NO	VALOR
1	¿Se arrepiente pocos minutos después de haber insultado a una persona?	X		1
2	¿Se adapta fácilmente a situaciones nuevas desagradables?	X		0
3	¿Es usted una persona impulsiva?		X	0
4	¿Se molesta fácilmente cuando tiene que soportar las equivocaciones y errores de alguien?	X		1
5	¿Tiene calma para soportar cualquier revés?	X		0
6	¿Ha intervenido en riñas en más de una ocasión en su vida?		X	0
7	¿Cuándo se molesta le cuesta mucho trabajo controlarse para no agredir a los demás?	X		1
8	¿Prefiere resolver rápidamente las dificultades?		X	0
9	¿Siempre se siente de la misma forma frente a las mismas situaciones?	X		1
10	¿Hace a menudo cosas guiado por un impulso repentino o momentáneo?		X	0
11	¿Se ha fijado si ha empleado conductas impropias en algunas ocasiones?		X	0
12	¿Recuerda haberse sentido enfermo(a) algunas veces para zafarse de algo que no deseaba?		X	0
13	¿Critica a la gente algunas veces?	X		1

Todos los items excepto el 2 y 5: Si = 1 No = 0

$\text{Sumatoria} = X \{ X < 7 \text{ Ausencia de agresividad } X \geq 7 \text{ Presencia de agresividad}$

$\text{Sumatoria de items} = 5$

$\therefore \text{No presenta agresividad}$

Los ítems 2 y 5 deberán tener la respuesta no y las respuestas de los ítems restantes sí, los que valdrán un punto. La puntuación con presencia del rasgo de agresividad estará ≥ 7 en mayor o igual a 7. Y una puntuación < 7 denota ausencia de agresividad. En este caso el resultado fue 5, por tanto, es < 7 lo cual indicó que no presenta agresividad.

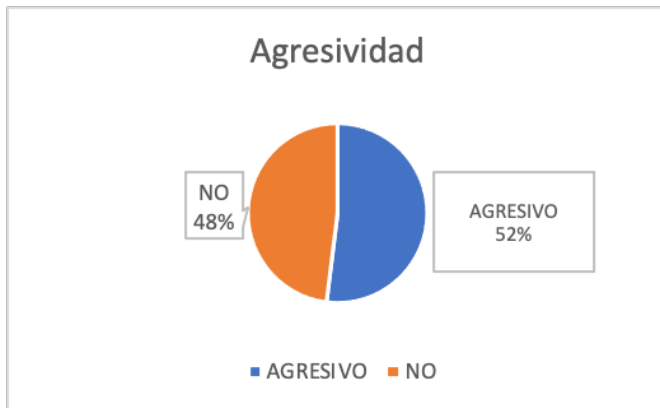
Tabla 7

Compilación del Test de Agresividad.

NIVELES	f	%
SI	79	52%
NO	73	48%
TOTAL	152	100%

Figura 3

Agresividad



Al ser el test de agresividad aplicado a 152 estudiantes, las frecuencias de repetición mostradas en la *Figura 3* dieron como resultado que los estudiantes encuestados fueron en un 52% son agresivos.

Tabla 8

Test Paranoia.

ITEM	Pregunta	SI	NO	VALOR
1	¿Siempre ha sido desconfiado?	X		1
2	¿Es autoritario y dominante?		X	0
3	¿Es capaz de aceptar críticas?		X	1
4	¿Siente que la gente en la calle lo observa?		X	0
5	¿Ha notado que las personas hablan con usted?	X		1
6	¿Cree que alguien tiene malas intenciones con usted?	X		1
7	¿Es usted rencoroso?	X		0
8	¿Cree que las personas son francas y leales con usted?		X	0
9	¿Siente celos de sus amigos en cualquier aspecto?		X	0
10	¿Desconfía de la honestidad de los demás?	X		1
11	¿Estando en grupo ha notado que le ocultan algo?	X		1
12	¿Ha desconfiado de su esposo (a), novio (a), sin motivo real?		X	0
13	¿Ha sentido miedo alguna vez?		X	0

$\overline{\text{Todos los items excepto el 3 y 7: Si} = 1 \text{ No} = 0}$

$\overline{\text{Sumatoria} = X \{ X < 7 \text{ Ausencia de Paranoia } X \geq 7 \text{ Presencia de Paranoia}$

$\overline{\text{Sumatoria de items} = 6}$

$\overline{\therefore \text{No presenta Paranoia}}$

De acuerdo a la *Tabla 8*, las respuestas a los ítems 3 y 13 deberán ser no, todos los restantes son sí y valen un punto. Quienes presenten un rango superior a 7, tiene presencia de paranoia. Es así, que en este caso no presenta índices de paranoia.

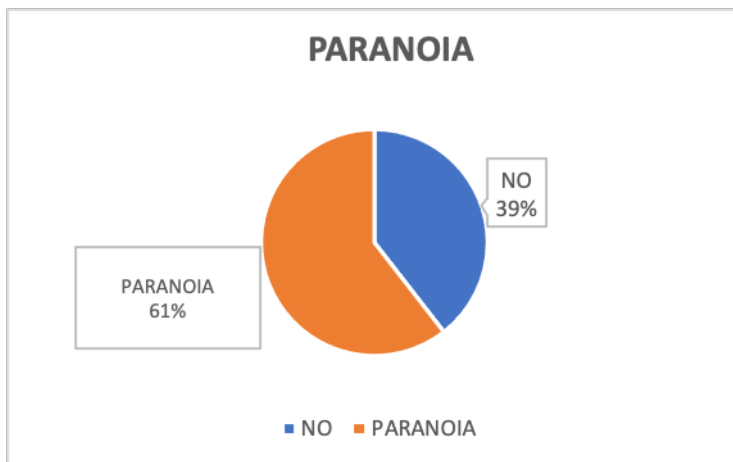
Tabla 9

Compilación del Test de Paranoia.

NIVELES	f	%
NO	60	39%
SI	92	61%
TOTAL	152	100%

Figura 4

Paranoia



Como lo muestra la *Figura 4*, el test de paranoia fue aplicado a 152 estudiantes cuyas frecuencias de repetición dieron como resultado que los estudiantes encuestados en un 61% demuestran paranoia.

Tabla 10*Resultados de las Otras Variables de la Encuesta.*

VARIABLES	SI	NO
Desarrollo de resiliencia	92%	8%
Recuperación de situaciones difíciles	82%	18%
Conductas de riesgo, como el consumo	24%	76%
Rendimiento académico	41%	59%
Interés en continuar los estudios	94%	6%
Relación con compañeros	97%	3%
Apoyo emocional familiar	97%	3%
Exposición a la violencia	97%	3%

Tal como se ve en la *Tabla 10*, se realizaron preguntas adicionales cuyos resultados indicaron que los estudiantes demostraron una notable capacidad de resiliencia y de recuperación ante situaciones difíciles en su vida diaria. También se identificó un consumo moderado de sustancias. A pesar de que los estudiantes consideraron su rendimiento académico como medio, la mayoría expresa un fuerte deseo de continuar en el futuro sus estudios universitarios. Además, informaron tener buenas relaciones con sus compañeros en el aula y la mayoría recibe apoyo emocional por parte de sus familias.

Conclusiones

Aunque los tests realizados no tuvieron la finalidad de proporcionar un diagnóstico clínico, y el hacer un solo test no es concluyente, los resultados si encendieron una señal de alarma. Los niveles de ansiedad y depresión detectados indicaron que más de la mitad del grupo investigado están siendo afectados por estos estados emocionales, que pueden coexistir como resultado de la combinación de factores sociales como los descritos, o por circunstancias ambientales, genéticas, biológicas o psicológicas. Sin embargo, las intervenciones como mecanismo para tratar estas condiciones, deberán hacerse de manera más exhaustiva e individualizada, para realizar un abordaje adecuado.

Los resultados de los tests de agresividad y paranoia también superaron la media, indicando que más de la mitad de los estudiantes se encuentra en esta condición. Los factores que contribuyeron a estos resultados pueden ser similares, pero los índices de violencia siempre se verán afectados por el deseo de supervivencia, especialmente en contextos donde ha habido persecución. Por lo tanto, la aparición de paranoia en estas circunstancias es comprensible.

Las constantes dificultades socioeconómicas enfrentadas por el pueblo afroecuatoriano lo han convertido en una población resiliente, con una notable capacidad para recuperarse rápidamente de situaciones difíciles. Esta resiliencia ha sido una verdadera fortaleza frente a contextos de violencia. La mayoría de los jóvenes mantienen un espíritu esperanzador y desean continuar sus estudios universitarios. No obstante, manifestaron tener exposición a la violencia. Además,

sí existió consumo de sustancias, condición que hace que la situación sea preocupante y que se requiera intervenciones urgentes.



Referencias

- Angulo, A. y Gonzáles, L. (2023). Competencias emocionales, bienestar y experiencias educativas de profesoras de secundarias en la frontera. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(2), 1-22. <https://rieeb.iberomx.com/index.php/rieeb/article/view/74/213>
- Decreto Ejecutivo N° 218. (7 de abril 2024). Registro Oficial, 7 de abril de 2024.
- Guerri, M. (2023). La Teoría de los Rasgos de la Personalidad y sus principales autores. *PsicoActiva*. <https://www.psicoactiva.com/blog/la-teoria-los-rasgos-la-personalidad-principales-autores/>
- Martín, M., Grau, J., Ramírez, V, y Grau, R. (2015). Inventario de Depresión Rasgo-Estado (IDERE). *Psiquiatría General*. <https://psiquiatria.com/psiquiatria-general/el-inventario-de-depresion-rasgo-estado-idere-desarrollo-y-potencialidades>
- Martínez, M., Álvarez, L., Yaque, E., Hernández, I., y Rodríguez, Z. (2021). Manual de Técnicas de Exploración Psicológica. *La Habana: Editorial Pueblo y Educación*. <https://es.scribd.com/document/496703954/Manual-de-Tecnicas-de-Exploracion-Psicologica>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2018). Guía de Desarrollo Humano Integral. *Ministerio de Educación del Ecuador*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/09/GUIA-DE-DESARROLLO-HUMANO-INTEGRAL.pdf>
- Montagud, N. (2023). Escala de Ansiedad Estado-Rasgo: qué es y cómo se usa. *Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/psicologia/escala-ansiedad-estado-rasgo>
- Moreno, G., Moya, A., Intriago, S., y Arias, R. (2024). Estrategias para Mejorar la Calidad de la Educación en Zonas Rurales de Ecuador. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 8(2). <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/10724/15802>
- Muñoz, A., Granados, E., Villamil, L., Mayorga, L., Carbone, D., y Pico, P. (2018). Caracterización de la cultura afro como estrategia de educación. *Cultura, educación y sociedad*, 9(2). <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/2096/1867>
- Ordóñez, J. y Shugulí, C. (2024). Consumo de alcohol y conducta antisocial-delictiva en adolescentes. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (22), 2550-6722. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2550-67222024000100145&lang=es
- Rodríguez, A. (4 de marzo de 2020). Investigación cualitativa: características, tipos, técnicas, ejemplos. *Lifeder*. <https://www.lifeder.com/investigacion-cualitativa/>
- Rojas, M. (2021). *Encuentra tu persona vitamina*. ESPASA.

Torres, A. (16 de abril de 2023). Primicias el periodismo comprometido. Esmeraldas: extorsiones y narcos en crisis desatan ola de violencia. *Primicias*. <https://www.primicias.ec/noticias/en-exclusiva/esmeraldas-extorsiones-violencia-masacre-narcotrafico/>



Copyright (2024) © Gioconda Beatriz Chiriboga Rojas, Franklin Fernando Narváz Vega



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios.

Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

Fortalecimiento de la escritura mediante los Bits de inteligencia en estudiantes de segundo de primaria

Strengthening writing skills through the Bits of intelligence in second elementary school students

Fecha de recepción: 2024-05-22 · Fecha de aceptación: 2024-09-12 · Fecha de publicación: 2024-11-10

Dayana Estefania De La A Delgado¹

Universidad Central del Ecuador

dedelaa@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0004-1430-5857>

Cecilia Maribel Vera Vargas²

Universidad Central del Ecuador

cmverv@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-0303-3137>

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue proponer los Bits de Inteligencia para desarrollar la escritura en los estudiantes de segundo año de primaria. El enfoque de la investigación fue cualitativo con el método analítico deductivo permitiendo obtener información y analizar los resultados obtenidos en la aplicación de los Bits de Inteligencia en los estudiantes. La técnica que se utilizó fue la encuesta y su instrumento fueron las preguntas de base estructurada para conocer la opinión de docentes siendo la muestra no probabilística con 32 docentes. Los resultados dieron a conocer que es importante aplicar la técnica bit escritura independiente para que los estudiantes escriban libremente. Se obtuvo

que es importante que los docentes se capaciten en usar estrategias pedagógicas en clases para que el aprendizaje sea significativo. Además, se concluyó que la escritura se puede desarrollar con la estrategia pedagógica Bits de Inteligencia en alumnos de segundo año de primaria. Por eso, es importante que el docente conozca los procesos de esta técnica que resulta didáctica e innovadora para motivar al aprendizaje y que se aplica por fases con el fin de desarrollar habilidades lingüísticas.

PALABRAS CLAVE: Bits de inteligencia, escritura, aprendizaje y estrategia pedagógica

ABSTRACT

The objective of this research was to propose Intelligence Bits to develop writing in second-year primary school students. The research approach was qualitative with the deductive analytical method allowing information to be obtained and the results obtained in the application of Intelligence Bits to students to be analyzed. The technique used was the survey and its instrument was structured-based questions to know the opinions of teachers, with the non-probabilistic sample being 32 teachers. The results revealed that it is important to apply the bit independent writing technique so that students write freely. It was found that it is important for teachers to be trained in using pedagogical strategies in classes so that learning is meaningful. Furthermore, it was concluded that writing can be developed with the Bits of Intelligence pedagogical strategy in second-year primary school students. Therefore, it is important that the teacher knows the processes of this technique that is didactic and innovative to motivate learning and that is applied in phases in order to develop linguistic skills.

KEYWORDS: Bits of intelligence, writing, learning and pedagogical strategy

Introducción

En el sistema educativo ecuatoriano, los estudiantes presentan diversas dificultades en el proceso de aprendizaje. Dentro de los factores que influyen está las necesidades educativas específicas (NEE) que impiden el aprendizaje, la metodología y los recursos que emplea el docente para impartir sus clases. El presente trabajo investigativo surgió al observar un grupo de estudiantes en una institución educativa durante el desarrollo de prácticas preprofesionales. En este periodo, se observó que estudiantes de niveles superiores tienen problemas en la escritura. Por esta razón, la problemática se estableció en los estudiantes de segundo grado de Educación General Básica debido a que desde grados inferiores se debe trabajar con los alumnos para fortalecer, potenciar y desarrollar habilidades de escritura.

EL trabajo propuso que implementar bits de inteligencia permitirá trabajar pertinentemente en los estudiantes de 6 a 7 años del segundo de educación básica, mediante actividades que permitan el desarrollo de habilidades de escritura y lingüísticas.

El objetivo central de esta investigación fue proponer los bits de inteligencia para desarrollar la escritura en los estudiantes de Segundo año de Educación General Básica”.

Según Lescano (2023), que cita a Diaz y Cano (2018), los bits:

son estímulo de información, en otras palabras, es un material gráfico a partir del cual tenemos un estímulo visual que siempre ponemos en práctica acompañado de un estímulo auditivo por ejemplo hablar en voz alta que representa dicho material gráfico; las imágenes en los bits de inteligencia ayudan a fomentar y mejorar la riqueza lingüística. (p. 18-19)

De acuerdo con otra autora, se menciona que las dificultades en el proceso de la lectoescritura, específicamente en los primeros años de escolarización, se da por la baja estimulación o desarrollo en el aprestamiento de este proceso importante para adquirir las habilidades y potenciar los procesos de escritura en los estudiantes como se cita por (Sarango, 2023).

Por su parte, Zhinin (2023) ha mencionado que:

La ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) menciona que seis de cada diez niños y adolescentes no están asimilando; más de 617 millones de niños y adolescentes no están logrando los niveles mínimos de capacidad en lectura y escritura, y un 56% de todos los niños no estarán en la capacidad de leer y escribir (p.2).

1.1 Bits de inteligencia

Los Bits de Inteligencia son parte de un recurso pedagógico para enseñar el sistema de lectura por ello, Amán (2023) señala:

Los bits de inteligencia son un método didáctico para desarrollar habilidades de memoria y retención del infante en una acción u objeto en específico, a través de la presentación gráfica



los niños logran asimilar nuevos conceptos, palabras, formas, colores y sonidos; con la finalidad de mejorar sus conocimientos y fortalecer su expresión oral y social del niño. (p. 9)

Este material lo diseñó el Dr. Glenn Doman y se dirigen a infantes desde los 0 a 6 años. Este recurso se presenta mediante tarjetas de 28x28 cm o en tamaño A4, contiene imágenes-palabras, palabras o solo imágenes, relacionadas al tema que se va a enseñar. Su finalidad es que el proceso de la escritura sea más fácil, flexible y divertida, por tanto, son estímulos o información que llegan al cerebro mediante los sentidos.

1.2 Técnicas Bits

1.2.1 Escritura independiente de palabras conocidas

Escritura independiente es el proceso cuando el niño o niña escribe sin ayuda o guía de un docente o de sus padres; por ello, esta técnica ayuda en los procesos de la escritura. De acuerdo Guerra citado en Sivisapa (2018) “los estudiantes de cuatro años pueden escribir palabras independientemente, aún si éstas son largas, además, que se ha verificado que las palabras largas les llama más la atención”. (p.20)

En este paso los alumnos pueden escribir palabras conocidas sin necesidad de un modelo o los docentes pueden mostrar brevemente la palabra para que los estudiantes la escriban. Se puede iniciar con las palabras o letras que el niño ya tenga aprendidas.

1.3 Fases de los Bits de Inteligencia

1.3.1 Fase 1: Parejas de palabras

Se utilizan solo palabras en las que estarán los nombres del niño o niña, de papá, mamá, hermanos, también de abuelos, tíos, etc.

En esta primera etapa, el niño descubre el significado que tiene cada palabra, aprende nuevas palabras, desarrolla el vocabulario, su parte visual, la memoria y aumenta su capacidad lectoescritura.

1.3.2 Fase 2: Palabras sueltas

Al respecto, Carrillo (2019) señala:

Esta fase es la parte intermedia de la fase palabras sueltas y la fase frases; así que en esta fase se empiezan a formar los pares de palabras. También se puede empezar a utilizar tarjetas de colores y se harán dos juegos con cinco pares cada uno por semana. (p.33)

Se usan de nuevo las palabras de la primera fase, presentándose uno o dos juegos de parejas de palabras con las categorías de palabras sueltas y se introducen los juegos de grande-pequeño, corto-largo, etc.



1.3.3 Fase 3: Oraciones sencillas

Cuando los estudiantes hayan trabajado la fase pareja de palabras, se añaden frases de tres, cuatro o cinco palabras. En esta etapa es relevante que el estudiante alcance habilidades y se introduzca en la lectura y la escritura. En esta fase, se pueden introducir verbos en la oración de tal manera que haya nombre más verbo más acción; por ejemplo: papá está durmiendo (Borjas, citado en Serrano, 2021, p.44)

1.3.4 Fase 4: Frases

Sivisapa (2018) ha resaltado que:

Cuando el estudiante haya aprendido las fases palabras sueltas, pares de palabras y oraciones sencillas de tres, cuatro y cinco palabras se da paso a la fase frases sencillas, por lo que se debe crear ya un libro” (Doman et al, 2010, p. 97)

El hacer oraciones de tres palabras, aumentar el número de palabras, agregar los artículos a las frases y cuidar no hacer más de un cambio a la vez, ayuda a los estudiante a afrontar oraciones enteras y expresar un pensamiento más completo.

1.4 Vía sensorial visual

Esta vía sensorial permite al ser humano ver alrededor y apreciarlo. González (s.f) señala que: “el sentido visual es un sentido de conducta, por el cual los organismos pueden percibir a distancias variables y en forma tridimensional el mundo físico que les rodea”.

Los humanos pueden observar todos los procesos complejos que existen en este mundo; además, pueden clasificar e interpretar la información proporcionada.

1.5 Vía sensorial auditiva

A través de esta se reciben y analizan diferentes sonidos que están al alcance del ser humano. De acuerdo con Gil y Pujol (2016) el receptor sensorial auditivo se encarga de la recepción y análisis de los sonidos. Además, es un proceso sensorial muy relevante ya que contribuye a la supervivencia frente a depredadores y a fenómenos naturales adversos, y también porque permite la comunicación entre los individuos.

Se convierte en otro de los sentidos más importantes del ser humano ya que si se pierde la audición no es posible la comunicación. En los Bits de Inteligencia, se trabaja mucho el desarrollo de la parte auditiva al escuchar las palabras que hay en las tarjetas o bits para que después el estudiante repita.

1.6 Vía táctil

Es la capacidad de las personas para receptor e interpretar las sensaciones recibidas por las terminaciones nerviosas situadas en la piel como las manos. Para Albalat (1989) “La percepción táctil es la capacidad que permite a los individuos, la recepción, interpretación e integración de las sensaciones recibidas por las terminaciones nerviosas situadas en la piel”.

De acuerdo, al autor el ser humano puede receptor la información o sensación mediante la piel o manos.

1.7 Escribir

De acuerdo con Giraldo (2015):

Escribir es un proceso que va más allá de la simple codificación de significados, constituyendo más bien una actividad de carácter social e individual a través de la cual se configura un mundo y “se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático, escribir es producir el mundo. (p.48)

La escritura es la actividad intelectual que debe desarrollar el ser humano y permite el proceso de aprendizaje pues este poco progresa sin la escritura. El acto de escribir es una habilidad cognitiva que está vinculada con la capacidad para desarrollar un pensamiento abstracto, objetivo, lógico y racional, que se requiere en la constante tarea de aprender.

1.8 Leer

Rosales (2016) ha mencionado que:

Leer es el encuentro del lector con el texto, entendiéndose así que es un proceso complejo en el que intervienen factores internos y externos; se le puede considerar individual, pero también colectivo, ya que el lector interactúa con el texto mediante el conocimiento previo y el contexto, el cual contribuye a que el lector construya el significado a través de la relación con su experiencia, con sus conocimientos y sus competencias lingüísticas. (p.92)

Leer se considera como la comprensión del significado de un texto. Un sujeto lector que maneja un determinado código lingüístico realiza la decodificación del texto tendiendo a su comprensión.

1.9 Hablar

Hablar resulta ser un proceso igualmente complejo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado. Bueno y Velastegui (2020) mencionan:

Es la capacidad de transmitir ideas, sentimientos y pensamientos ha hecho al ser humano el único con la capacidad lingüística de articular sistemas, tanto de fonación, grafémica y

normativo. Para ello se han realizado varias investigaciones y a lo largo del tiempo los aportes de estudiosos de la lengua han ido construyendo el idioma. De manera tales hoy en día estén más acorde para la enseñanza de las actuales generaciones. (p. 37)

1.10 Niveles de escritura

1.10.1 Nivel presilábico

Roman (2021) indica que:

En el nivel presilábico, se plantea que es una etapa en el que el niño hace una diferenciación entre el dibujo, la escritura y en sus producciones, entendiéndose, que los objetos concretos pueden ser representados con gráficos que incluyan diferentes características. (p.10)

Los infantes en este nivel comienzan a hacer garabatos, que también se lo llama la etapa de los grafismos primitivos, así que es muy común ver que utilizan signos cercanos a los trazos como bolitas y palitos. Por otra parte, en este nivel se plantea que los estudiantes hacen una diferenciación entre el dibujo, la escritura y sus producciones.

1.10.2 Nivel silábico

Según Alcívar (2013) el método se define como el proceso mediante el cual se enseña la lectoescritura y consiste en la enseñanza de las vocales. Después, la enseñanza de las consonantes cambia con las vocales formadas sílabas y luego palabras.

En este nivel surgen las primeras escrituras que son convenientes de acuerdo con el sonido que se puede dar en diferentes partes de la palabra, es decir, que el golpe de voz es para él la sílaba y la representa con una letra que tiene sonido. Por ejemplo, si la docente dice “carro” el niño escribirá “ao” y si algún estudiante ya entiende consonantes escribirá “cao” y es que en estos niveles los/as estudiantes potenciarán su conciencia fonológica.

1.10.3 Nivel silábico alfabético

Ortiz (2022) menciona que este nivel consiste en una transición entre el nivel anterior y el posterior, aquí el niño asigna una letra por cada sonido que se le presenta, pero aún conserva conceptos del nivel silábico.

Es el intermedio y el cambio entre el nivel anterior y el posterior. A los estudiantes se les asigna una letra por cada sonido. Aunque comprende concepciones del nivel silábico entonces se le agrega una letra para algunas sílabas en otras palabras y los niños aún combinan los procesos de la silábica con la alfabética. Es importante mencionar estos niveles de escritura para que los docentes comprendan que la escritura también tiene fases, en las cuales el niño va desarrollando esta habilidad escritora. Así, los docentes pueden hacer uso de estrategias y recursos, en este caso los Bits de Inteligencia, para trabajar los distintos niveles en los alumnos.

Metodología

Este estudio de investigación tuvo como finalidad proponer la estrategia pedagógica los bits de inteligencia para desarrollar la escritura en estudiantes de segundo de primaria. En este caso, la investigación fue de campo debido a que se recopiló los datos directamente en el lugar donde ocurren los hechos permitiendo así estudiar los mismos. En este caso, el lugar fue el Instituto Educativo en los estudiantes de segundo grado "A".

Por otra parte, el estudio fue bibliográfico pues se basó en fuentes de información como tesis y artículos, analizando las conceptualizaciones de diversos autores que permitieron construir el marco teórico y fundamentar la investigación.

2.1 Método de la investigación

La investigación se basó en los métodos científicos analítico y deductivo.

El método fue analítico porque permitió realizar análisis de los datos que se obtuvieron en la encuesta y posteriormente evaluarlos por medio del alfa de Cronbach para verificar si es factible o no realizar la investigación. Además, el chi cuadrado permitió comprobar si las hipótesis planteadas eran ciertas o nulas.

El estudio también fue hipotético porque se pudo analizar las hipótesis establecidas con los resultados de chi cuadrado y así comprobar si se aceptaba o rechazaba la hipótesis nula; esto a través de la comparación de preguntas de la variable independiente con preguntas de la variable dependiente, y así ver si había relación o no.

2.2 Enfoque de la investigación

La investigación se caracterizó por ser de enfoque cualitativo, adquiriendo información a través de evidencias, es decir, permitiendo observar sus rendimientos a los estudiantes de segundo de primaria. La parte cualitativa de esta investigación se realizó mediante análisis e interpretaciones por medio de la técnica aplicada para la recolección de datos. Por otra parte, el proceso de investigación se dio de forma deductiva en el cual se interactuó con la población a investigar.

2.3 Técnica e Instrumento

En esta investigación se utilizó la técnica de la encuesta y su respectivo instrumento que es el cuestionario de preguntas, que permitieron recolectar la información de forma directa a los docentes. Las preguntas estuvieron relacionadas al tema de la investigación y fueron de base estructurada. Cada pregunta se conectó con las dimensiones de las variables de la investigación. Mediante esta técnica se obtuvieron diversas opiniones con datos cualitativos y cuantitativos. Estos datos fueron de gran importancia para analizar la incidencia de lo que se propuso, también si las hipótesis que se plantearon eran aceptables o se rechazan. Solo se usaron fuentes primarias de la encuesta del grupo de investigadores con 15 preguntas, nominales, ordinales y de correlación, por lo que las escalas variaron por el tipo de preguntas.



2.4 Análisis de confiabilidad

En esta investigación se usó el Alpha de Cronbach que es una herramienta de la estadística usada para saber si la técnica de la encuesta que se aplicó fueron entendidas por las personas que respondieron la encuesta. De esta forma se realizó el Alpha de Cronbach, donde el resultado fue del 78, 9%, de acuerdo a la *Tabla 1*. Esto significó que los involucrados comprendieron las preguntas, dando paso al análisis e interpretación de los datos obtenidos en la encuesta que se aplicó.

Tabla 1

Alfa de Cronbach.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,789	15

2.5 Modelación Estadística

Valera (2020) menciona que “el estadístico Chi cuadrado (χ^2), que tiene distribución de probabilidad del mismo nombre, sirve para someter a prueba las hipótesis referidas a distribuciones de frecuencias. En general, esta prueba contrasta las observadas con las esperadas según la hipótesis nula”. (p. 63)

En esta investigación se usó el modelo de Chi cuadrado, una prueba de los procesos estadísticos a través de la cual se evalúa y con los cálculos matemáticos que realiza se puede comprobar la relación que tiene una variable con otra permitiendo de esta forma comparar si es de aceptar o rechazar la hipótesis nula. La fórmula de chi cuadrado se la muestra a continuación:

Ecuación 1

Chi Cuadrado

$$\chi^2 = \sum \frac{(O-E)^2}{E} \quad \chi^2 = \sum \frac{(O-E)^2}{E}$$

El chi cuadrado en esta investigación permitió analizar si hay relación entre los bits de inteligencia y la escritura en estudiantes de segundo de primaria en la asignatura de Lengua y Literatura por lo que se comparó una pregunta con otra y así determinar el nivel de eficacia de la estrategia pedagógica propuesta.

Resultados

A continuación, se realizó el análisis del Chi cuadrado a través de las preguntas de la encuesta realizada en el cual se va a comparar una pregunta con otra para identificar la relación entre ellas. De esta forma, se pudo aceptar o rechazar la hipótesis nula de acuerdo con los resultados matemáticos en el programa del IBM SPSS.

3.1 Hipótesis 1

Ha: Hipótesis alternativa

Existe la relación de que los docentes deben capacitarse en estrategias pedagógicas y, en oraciones sencillas, el estudiante puede realizar oraciones con cinco palabras.

Ho: Hipótesis Nula

No hay relación en que los docentes deben entrenarse en las estrategias pedagógicas y en la etapa de oraciones sencillas el estudiante puede realizar oraciones con cinco palabras.

En la *Tabla 2*, se presentaron los resultados sobre la relación en que los docentes deben estar capacitados en las estrategias pedagógicas y en la etapa de oraciones sencillas beneficiando al estudiante a realizar oraciones con cinco palabras.

Tabla 2

Prueba de Chi Capacitación Docente sobre Estrategias Pedagógicas y la Etapa de Oraciones Sencillas.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,858 ^a	6	,002
Razón de verosimilitud	23,744	6	<,001
Asociación lineal por lineal	15,857	1	<,001
N de casos válidos	32		

a. 12 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,44.

Realizada la prueba de Chi cuadrado, se pudo obtener que el resultado es de 0,001 y que al aplicar este cálculo estadístico y siendo la base 0,05 para determinar si existe una relación o no entre las variables y al ser menor que 0,05, se aceptó la hipótesis alternativa.

De acuerdo con chi cuadrado, en las preguntas analizadas se obtuvo entre el <,001 y el <,002 significando que existe la relación de que los docentes deben capacitarse en estrategias pedagógicas y, en oraciones sencillas, el estudiante puede realizar oraciones con cinco palabras. Por lo tanto, se aceptó la hipótesis alternativa Ha y se rechazó la hipótesis nula Ho.

3.2 Hipótesis 2

Hipótesis alternativa

Ha: Existe una relación entre el desarrollo de la grafomotricidad en los estudiantes y el aplicar la fase palabras sueltas de los Bits de Inteligencia.

Hipótesis nula



Ho: No existe una relación entre el desarrollo de la grafomotricidad en los estudiantes y el aplicar la fase palabras sueltas de los Bits de Inteligencia.

En la *Tabla 3* se presentó el análisis sobre la relación entre el desarrollo de la grafomotricidad en los estudiantes y el aplicar la fase palabras sueltas de los Bits de Inteligencia.

Tabla 3

Prueba de Chi Cuadrado Desarrollar la Motricidad y la Fase Palabras Seltas.

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,523 ^a	1	<,001		
Corrección de continuidad ^b	10,101	1	,001		
Razón de verosimilitud	13,517	1	<,001		
Prueba exacta de Fisher				<,001	<,001
Asociación lineal por lineal	12,132	1	<,001		
N de casos válidos	32				

0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5.
El recuento mínimo esperado es 6,09.

Realizada la prueba de Chi cuadrado se pudo obtener que el resultado es de 0,001 y que al aplicar este cálculo estadístico y siendo la base 0,05 para determinar si existe una relación o no entre las variables y al ser menor que 0,05, se aceptó la hipótesis alternativa.

De acuerdo con chi cuadrado se puede decir que en las preguntas analizadas se obtuvo entre el <,001 y el <,002 significando que existe una relación entre el desarrollo de la grafomotricidad en los estudiantes y el aplicar la fase palabras sueltas de los Bits de Inteligencia. Por lo tanto, se aceptó la hipótesis alternativa Ha y se rechaza la hipótesis nula Ho.

3.3 Hipótesis 3

Hipótesis alternativa

Ha: Existe relación entre la implementación de estrategias pedagógicas para que el aprendizaje sea significativo y la escritura dependiente para desarrollar la escritura.

Hipótesis Nula

Ho: No existe relación entre la implementación de estrategias pedagógicas para que el aprendizaje sea significativo y la escritura dependiente para desarrollar la escritura.

La *Tabla 4* mostró los resultados de la relación entre la implementación de estrategias pedagógicas para que el aprendizaje sea significativo y la escritura dependiente para desarrollar la escritura.

Tabla 4

Implementación de Estrategias Pedagógicas y la Escritura Independiente.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,477 ^a	6	<,001
Razón de verosimilitud	18,692	6	,005
Asociación lineal por lineal	13,048	1	<,001
N de casos válidos	32		

a. 10 casillas (83,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,47.

Realizada la prueba de Chi cuadrado se pudo obtener que el resultado es de 0,001 y que al aplicar este cálculo estadístico y siendo la base 0,05 para determinar si existe una relación o no entre las variables y al ser menor que 0,05 se aceptó la hipótesis alternativa.

De acuerdo con chi cuadrado se puede decir que en las preguntas analizadas se obtuvo entre el <,001 y el <,002 significando que existe una relación entre la implementación de estrategias pedagógicas para que el aprendizaje sea significativo y la escritura dependiente para desarrollar la escritura. Por lo tanto, se aceptó la hipótesis alternativa Ha y se rechaza la hipótesis nula Ho.

Conclusiones

En conclusión, de acuerdo con la encuesta realizada a los docentes se obtuvieron respuestas favorables acerca de la estrategia pedagógica propuesta. Se considera que la implementación de bits de inteligencia es importante a ser desarrollada en estudiantes de segundo grado de primaria porque permite desarrollar habilidades de escritura como también de lectura, además de que se trabajan las vías sensoriales de una forma más dinámica y significativa para lograr un mejor aprendizaje.

En definitiva, las fases de los bits de inteligencia deben ser desarrollados con materiales concretos claros y pertinentes a la edad, además de que los temas tienen que ser esenciales para lograr resultados favorables en los estudiantes en el proceso de la escritura. Por otra parte, se consideró que dependiendo de los recursos disponibles de la institución educativa como la tecnología, también sería pertinente y recomendable trabajar con bits de inteligencia elaborados en plataformas digitales.

El potenciar y desarrollar la escritura en los estudiantes mediante técnicas bits como el remarcado, calcado de palabras y la escritura independiente permite que los alumnos desarrollen su sistema motriz. Así, resulta importante que se apliquen estrategias pedagógicas innovadoras para de esta forma desarrollar cada uno de los niveles de escritura de una forma lúdica generando el interés por aprender esta habilidad en los educandos de segundo grado de primaria.

Referencias

- Albalat, C. (1989). *La percepción táctil: su estimulación en alumnos con discapacidad* [Hoja informativa]. http://sid.usal.es/idos/F8/ART15193/percepcion_tactil.txt
- Alcívar, D. (2013). *La lecto-escritura y su incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes del quinto grado del centro de educación básica Pedro Bouguer de la parroquia Yaruquí cantón Quito, provincia de Pichincha* [Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio UTA. <http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/5815>
- Amán, J. (2023). *El uso de los bits de inteligencia y la identificación del sonido inicial de las palabras más utilizadas en los niños de 4 y 5 años* [Tesis de posgrado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio UTA. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/37361>
- Bueno, W. y Velastegui, M. (2020). *La metodología "Aprendizaje Basado en Problemas" en la producción oral del idioma inglés de los estudiantes* [Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio UCE. <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/778a6e3d-f20a-4d3b-9725-4cb7e4623c93/content>
- Carrillo, M. (2019). *El método Doman para el desarrollo de la cognición de la lectura temprana (experiencia en niñas y niños de 4 años del centro infantil universitario "Andresito"* [Tesis de grado, Universidad Mayor de San Andrés]. Repositorio UMSA. <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/21902>
- Gil, P. y Pujol, R (2016). Fisiología del receptor y la vía auditiva. En J. A. F. Tresguerres, C. Ariznavarreta, V. Cachafeiro, D. Cardinali, E. Escrich Escriche, P. Gil-Loyzaga, V. Lahera Juliá, F. Mora Teruel, M. Romano Pardo, J. Tamargo Menéndez (Eds.), *Fisiología humana*. McGraw-Hill Education. <https://accessmedicina.mhmedical.com/content.aspx?bookid=1858§ionid=134364066>
- Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. *Estudio en universidades Ánfora*, 22(38), 39-59. <https://www.redalyc.org/pdf/3578/357839273002.pdf>
- González, S. (s.f). Visión [Hoja informativa]. https://www.academia.edu/30321122/resumen_Vision_Gonz%C3%A0lez_D%C3%ACaz_Sara_docx
- Lescano, J. (2023). *El uso de los bits de inteligencia lingüística en el incremento del vocabulario en el nivel inicial* [Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio UTA. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/39175>
- Ortiz, A (2022). *Métodos en la enseñanza de la lectoescritura* [Tesis de Posgrado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio UTA. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/35435>

- Roman, A. (2021). *Lectoescritura en los estudiantes de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 547 Jesús Poderoso, 2020* [Tesis de posgrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/57133>
- Rosales, M. (2016). El acto de leer: una experiencia en Educación Primaria. *Educere*, 20(65), 91-98. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35646429010>
- Sarango, K. (2023). *Los bits de inteligencia como estrategia psicopedagógica para reforzar la lectoescritura en niños de primer grado C de Educación Básica de la Unidad Educativa Pío Jaramillo Alvarado, 2021-2022* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Loja]. Repositorio Institucional. <https://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/26059>
- Serrano, K. (2021). *Efectividad del Método Doman para la adquisición de la lectoescritura, estudiante con discapacidad cognitiva* [Tesis de grado, Universidad Especializada de las Américas]. Repositorio Institucional. http://repositorio2.udelas.ac.pa/bitstream/handle/123456789/380/Karina_Serrano.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sivisapa, N (2018). *Los bits de inteligencia como estrategia para potenciar la lectoescritura en los niños de preparatoria, paralelo "B", de la escuela de educación básica Doctor Daniel Rodas Bustamante de la ciudad de Loja. Periodo lectivo 2017-2018* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Loja]. Repositorio Institucional. <https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/21471/1/NELLY%20SIVISAPA.pdf>
- Valera, J. (2020). *La política de gestión de recursos humanos y su relación con la calidad de servicio que brinda la municipalidad distrital de Manantay, año 2019* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de Ucayali]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.14621/4616>
- Zhinin, M (2023). *Estrategias didácticas para mejorar la expresión escrita de estudiantes kichwa hablantes del Instituto Pedagógico Quilloac Bilingüe Intercultural, Cañar, 2022* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio UNACH.

Copyright (2024) © Dayana Estefania De La A Delgado, Cecilia Maribel Vera Vargas



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



Validación inicial de una Escala de Competencias Profesionales

Initial validation of a Professional Competence Scale

Fecha de recepción: 2024-05-21 Fecha de aceptación: 2024-09-12 Fecha de publicación: 2024-11-10

Mariano Villarrubia

Universidad Siglo 21 Argentina

villarrubiamariano@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8022-3025>

RESUMEN

El presente estudio se desarrolló con el objetivo de validar un test psicológico, denominado Escala de Competencias Profesionales (ECP-21). Este fue desarrollado sobre la base de una revisión bibliográfica que permitió identificar las competencias profesionales requeridas en el contexto actual, en conjunción con un modelo desarrollado con anterioridad por investigadores de la Universidad Siglo 21 (MIC-21), el cual fue modificado con el objetivo de integrar las transformaciones surgidas en campo laboral y profesional de los últimos 4 años. En primer lugar, se obtuvieron evidencias de validez de contenido para la escala mediante el juicio de 10 expertos y se elaboró una versión preliminar del test, compuesto de 36 ítems y 4 dimensiones. Finalmente, se evaluó la discriminación de los ítems y la confiabilidad del test mediante una prueba piloto, con una muestra de 215 participantes. Se emplearon análisis estadísticos para seleccionar los ítems con mayor capacidad de discriminación y estimar la fiabilidad de la prueba. Como resultado del proceso, se obtuvo una escala de 27 ítems, agrupados en 8 dimensiones, con aceptables propiedades psicométricas, útil para la evaluación de competencias profesionales.

PALABRAS CLAVE: Competencias profesionales, test psicológico, validez de contenido, juicio de expertos, confiabilidad

ABSTRACT

The present study was conducted with the aim of validating a psychological test, called the Professional Competence Scale (PCS-21). This was developed based on a literature review that allowed the identification of the professional competencies required in the current context, in conjunction with a model previously developed by researchers from Universidad Siglo 21 (MIC-21), which was modified with the objective of integrating the transformations that have emerged in the professional and labor field over the last 4 years. First, evidence of content validity for the scale was obtained through the judgment of 10 experts, and subsequently, a preliminary version of the test was elaborated, composed of 36 items and 4 dimensions. Finally, item discrimination and test reliability were evaluated through a pilot test, with a sample of 215 participants. Statistical analyses were employed to select items with greater discriminatory power and estimate the reliability of the test. As a result of the process, a scale of 27 items was obtained, grouped into 8 dimensions, with acceptable psychometric properties, useful for the evaluation of professional competencies.

KEYWORDS: Professional competences, psychological test, content validity, expert's judgment, reliability

Introducción

Las definiciones del constructo competencias profesionales (CCPP) establecen que estas son comportamientos observables (Navío, 2005; Leal y Sánchez, 2006). Estas conductas, sin embargo, se manifiestan por la existencia de factores individuales, como conocimientos, habilidades, destrezas, rasgos, motivos; cuya aplicabilidad en las tareas laborales cotidianas, producen un desempeño exitoso de quien las ejecuta. Asimismo, estos factores se relacionan con características que subyacen en la personalidad del individuo y permiten predecir su comportamiento, en una amplia variedad de situaciones laborales (Leal y Sánchez, 2006). En suma, las CCPP son expresiones conductuales, en el contexto de trabajo, de una serie de atributos personales (Navío, 2005).

No obstante, si bien las competencias profesionales (CCPP) pueden concebirse como manifestaciones conductuales en el ámbito laboral, arraigadas en una serie de atributos personales, deben considerarse necesariamente en relación con el contexto particular donde se despliegan (Tejada, 1999). En otros términos, las CCPP no pueden aislarse de las condiciones específicas en las que se manifiestan. Bajo esta perspectiva, la definición de CCPP debe abarcar la idea de que implican la habilidad del individuo para aprovechar los recursos disponibles, permitiéndole encontrar la solución o respuesta más adecuada para las situaciones laborales. Así, la utilidad de las CCPP reside en su capacidad para hacer frente a entornos profesionales en constante cambio, con flexibilidad y adaptabilidad (Navío, 2005).

En relación con esta consideración contextual, existe consenso en las investigaciones actuales acerca del hecho de que la pandemia de COVID-19 ha alterado el panorama laboral, impactando en la valoración de las empresas sobre las CCPP. En este marco, las competencias destacadas en la literatura actual refieren principalmente a tres asuntos generales: la capacidad de las personas para dar respuesta frente a un contexto cambiante, el uso de la tecnología y las habilidades sociales y emocionales (Mendizábal y Escalante, 2021; Nahum et al., 2021).

Asimismo, en el escenario pospandémico, adquiere relevancia el liderazgo con relación al aumento del teletrabajo y la gestión remota (Mendizábal y Escalante, 2021; Nahum et al., 2021; Troilo, 2021). También se enfatiza la importancia del *mindset* digital, que implica una mentalidad enfocada en lo digital y la disposición a experimentar junto con habilidades técnicas en áreas como inteligencia artificial y análisis de datos (Blázquez et al., 2022; Ferrari et al., 2021; Troilo, 2021). En consonancia con esto, resulta esencial la comunicación virtual (Ferrari et al., 2021), que involucra necesariamente la escucha activa por parte de los líderes para alcanzar un verdadero entendimiento de las personas que integran sus equipos y brindar una respuesta de valor. La virtualización de los entornos organizacionales requiere de una comunicación presente y cercana entre las personas y los equipos (Troilo, 2021).

Además, la innovación y la creatividad se consideran fundamentales para abordar los desafíos cambiantes del mercado, permitiendo la generación de ideas innovadoras y la resolución creativa de problemas (Blázquez et al., 2022; Nahum et al., 2021). En este sentido, la disposición y la aptitud para aprender de las experiencias y aplicar ese aprendizaje en contextos nuevos (*learning*



agility) (De Meuse et al., 2010), y la flexibilidad para ajustar planes y acciones de acuerdo a las circunstancias, especialmente en momentos de transición o crisis. Brindan la posibilidad de comprender y amoldarse a distintas situaciones y personas, lo cual es esencial en un contexto de cambios constantes y rápidos (Troilo, 2021; Ferrari et al., 2021).

La inteligencia emocional también emerge en la literatura revisada como una habilidad fundamental para mantener relaciones laborales saludables y gestionar el estrés (Ríos y Galán, 2021). Esta competencia profesional no solo involucra el reconocimiento y la expresión de las propias emociones, sino también la comprensión, interpretación y la habilidad para responder adecuadamente a las emociones de los demás, que resulta crucial para promover un ambiente de trabajo positivo y fomentar la cohesión entre los colaboradores, especialmente en situaciones de estrés y cambio (Avendaño et al., 2021; Ríos y Galán, 2021; Troilo, 2021; Vargas, 2020). Además, las organizaciones también valoran la capacidad de los empleados para equilibrar sus vidas laborales y personales, así como para gestionar el estrés de manera saludable (Alonso, 2021).

Finalmente, otra de las competencias identificadas en trabajos de investigación recientes es la centralidad en las personas. Esta refiere a la capacidad de los líderes para priorizar el bienestar y el desarrollo de sus colaboradores tratándolos con respeto, confianza y transparencia, y reconociendo su valía y poder. Estos líderes genuinos fomentan conexiones emocionales, colaboración e innovación, promoviendo un ambiente de trabajo en el que se celebren las diferencias individuales y se fomente la inclusión. Esta competencia requiere una mentalidad abierta y autoconciencia para superar sesgos personales y crear equipos diversos e inclusivos (Quevedo et al., 2021; Troilo, 2021; Vargas, 2020).

Por otra parte, el Foro Económico Mundial (WEF) en sus informes más recientes sobre el empleo futuro (World Economic Forum, 2020, 2023), destaca las habilidades más demandadas por los profesionales hasta el año 2025. Según los resultados arrojados en la investigación efectuada por el organismo internacional, se observa una tendencia hacia la necesidad de habilidades multifuncionales, entre las cuales el pensamiento crítico, el análisis y la resolución de problemas continúan siendo aspectos prioritarios. Además, se identifican nuevas habilidades de autogestión, como el aprendizaje activo, la resiliencia, la tolerancia al estrés y la flexibilidad, que se consideran esenciales en un entorno laboral en constante cambio y adaptación.

En lo que respecta a las habilidades básicas para el año 2023, el organismo enfatiza la importancia del pensamiento analítico y creativo, así como habilidades de autoeficacia como la resiliencia, la flexibilidad y la agilidad. Estas se consideran fundamentales para enfrentar los desafíos y las demandas de un mercado laboral dinámico (World Economic Forum, 2020). Además, se destaca la necesidad de habilidades de comunicación efectiva, trabajo en equipo y alfabetización tecnológica como pilares clave para el éxito profesional (World Economic Forum, 2020).

El informe de 2023 proyecta para los próximos cinco años que las habilidades cognitivas como la resolución de problemas complejos y el pensamiento creativo aumentarán en importancia. Se espera, además, que las habilidades de autoeficacia, como la resiliencia y la motivación sean cada vez más valoradas por las empresas, destacando la necesidad de adaptabilidad y aprendizaje

permanente en un entorno laboral caracterizado por la rápida evolución tecnológica y los cambios en los modelos de negocio (World Economic Forum, 2023).

En este contexto, según Escobar et al. (2024), los líderes empresariales deben ser capaces de buscar las alternativas necesarias para dirigir la actividad de la empresa hacia los resultados deseados, desarrollando enfoques motivadores para gestionar el talento y los recursos humanos. De este modo, la valoración de competencias adquiere una importancia creciente, ya que las organizaciones se ven impulsadas a realizar un detallado inventario de las habilidades de su personal. Además, desde la perspectiva individual, evaluar las propias competencias profesionales implica la posibilidad de autogestionar la trayectoria profesional, permitiendo a la empresa aprovechar al máximo los talentos de cada individuo. Este proceso de evaluación ayuda a determinar si un trabajador puede desempeñarse eficazmente en su puesto actual o si podría desempeñar otras funciones con facilidad, lo que a su vez conlleva la necesidad de planificar una capacitación adecuada (Leal y Sánchez, 2006).

El Modelo Integral de Competencias (MIC-21), elaborado por investigadores de la Universidad Siglo 21, surge como un proyecto institucional concebido antes de la crisis sanitaria desatada por la pandemia COVID-19. Este modelo se fundamenta en el reconocimiento de que el aprendizaje de habilidades cognitivas y técnicas ya no basta para mantener la competitividad laboral. En este sentido, el MIC-21 enumera una serie de competencias que podrían clasificarse como horizontales o transversales, es decir, aptas para todo tipo de organizaciones y profesiones, y capaces de aplicarse en diversos contextos (Ortoll, 2004; Tejada, 1999). El modelo incorpora estas competencias en cuatro dimensiones principales: relacional, management y liderazgo, transformación digital, sustentabilidad y transparencia. Con un total de 21 competencias, el MIC-21 tiene como objetivo orientar tanto a estudiantes como a la comunidad en general para enfocarse en su desarrollo personal. Esto se traduce en la elección de formación y actividades académicas y extracurriculares que les ayuden a alcanzar su mejor versión (Universidad Siglo 21, s. f.).

Tomando como base este modelo y los hallazgos de la revisión bibliográfica sobre los trabajos de los últimos cuatro años, se elaboró un pool inicial de 40 ítems dirigidos a la autoevaluación de las competencias profesionales. Cada enunciado expuso un pensamiento o creencia que reflejaba cómo se ven las personas a sí mismas con respecto a sus competencias en el ámbito laboral. Este instrumento requería de un proceso de validación que lo ajustase a los estándares psicométricos (American Educational Research Association et al., 2014). Teniendo en cuenta esta necesidad y considerando la importancia de contar con una escala que mida competencias profesionales en el actual contexto, para generar planes de gestión del potencial humano en las organizaciones, la presente investigación se propuso la construcción y validación inicial de la escala de Competencias Profesionales (ECP-21).

Metodología

La investigación se desarrolló a través de dos fases que adoptaron un diseño de tipo instrumental (León y Montero, 2015) con los objetivos de obtener evidencias de validez de contenido, analizar el poder de discriminación de los ítems y la confiabilidad de la EPC-21.



2.1. Primera fase: validación por juicio de expertos

Se conformó una muestra de 10 revisores, mediante un muestreo no probabilístico de expertos (Hernández y Mendoza, 2018). Se consideró que este número de participantes brindaría una estimación confiable de la validez de contenido (Hyrkäs et al., 2003). Los encuestados reportaron una antigüedad promedio en el campo laboral cercana a los 16 años (DE = 10,78). En relación con la profesión, la muestra estuvo compuesta cuatro licenciados en psicología, dos licenciados en ciencias económicas, dos licenciados en administración, un especialista en gestión y recursos humanos, y un ingeniero industrial. El 90% contaba con formación de posgrado y el 70% se desempeñaba como docente en el nivel superior. Dos participantes fueron incluidos en la muestra por su condición de expertos en psicometría, estos contaban con publicaciones relacionadas con el desarrollo y validación de instrumentos de evaluación.

Se administró un pool de 40 ítems, organizados en cuatro dimensiones y 10 subdimensiones (Figura 1). Estas fueron estructuradas sobre la base del modelo MIC-21 (Universidad Siglo 21, s/f) y los resultados de una revisión sistemática sobre competencias profesionales. Los reactivos se dirigían a la autoevaluación de este constructo, exponiendo un pensamiento o creencia asociado a las competencias en el ámbito laboral. La escala de respuesta fue de tipo Likert, con cinco opciones de respuesta, donde 1 = totalmente en desacuerdo y 5 = totalmente de acuerdo. Además, se incluyó la opción “no aplica” para todos los enunciados, dado que posiblemente los evaluados considerasen que algunas de las competencias evaluadas no se expresaban en su trabajo. El instrumento preliminar permitía obtener, por sumatoria directa de ítems, 15 puntuaciones, cuatro para cada dimensión, 10 para cada subdimensión y uno para la escala completa.

Figura 1

Estructura Interna del Pool Inicial de 40 ítems para la EPC-21.

Dimensiones	Sub-dimensiones	Nº de Ítem
Competencias Cognitivas (CCOG)	Creatividad e Innovación (CIN)	1, 11, 21, 31
	Aprendizaje Continuo y Activo (ACA)	2, 12, 22, 32
	Pensamiento Analítico y Resolución de Problemas (PARP)	3, 13, 23, 33
	Pensamiento Crítico (PC)	4, 14, 24, 34
Competencias de Asertividad (CAS)	Tolerancia al Estrés y Flexibilidad (TEF)	5, 15, 25, 35
	Motivación y Autoconocimiento (MA)	6, 16, 26, 36
Competencias Tecnológicas (CTEC)	Alfabetización Digital (AD)	7, 17, 27, 37
	Uso, Diseño y Programación de Tecnología (UDPT)	8, 18, 28, 38
Competencias Interpersonales (CINT)	Liderazgo e Influencia Social (LIS)	9, 19, 29, 39
	Empatía y Escucha Activa (EEA)	10, 20, 30, 40

Los ítems se agrupaban en cuatro categorías de competencias. En primer lugar, las competencias cognitivas (CCOG) abarcaron un conjunto de habilidades y capacidades que permiten a una persona procesar información, tomar decisiones, resolver problemas y adaptarse a entornos cambiantes. En segundo lugar, las competencias de asertividad (CAS) comprenden un conjunto

de habilidades que capacitan a una persona para comunicarse de manera efectiva y manejar situaciones desafiantes con calma y confianza. En tercer lugar, las competencias tecnológicas (CTEC) implican la capacidad de comprender, utilizar y evaluar la tecnología digital de manera efectiva en un entorno laboral. Finalmente, las competencias interpersonales (CINT) comprenden un conjunto de habilidades y capacidades relacionadas con la interacción efectiva entre individuos en un entorno laboral.

Siguiendo la recomendación de Tornimbeni et al. (2008), además del pool inicial de ítems, se entregó a los jueces una forma estandarizada de calificación, donde indicaron su apreciación acerca de la calidad y contenido de cada reactivo. Para ello se les solicitó leer cada uno de los enunciados, indicar si estaba de acuerdo con el contenido, una valoración acerca de la calidad formal (en una escala de 1 a 5), y sugerencias para la mejora de los ítems.

Para estimar el grado de acuerdo interjueces sobre los ítems, se calculó el coeficiente V de Aiken (Aiken, 2003) y sus intervalos de confianza. Estos permitieron probar si la magnitud obtenida del coeficiente era superior a $V = .70$, la cual se estableció como aceptable para concluir sobre la validez de contenido de los ítems (Charter, 2003).

2.2. Segunda fase: correlación ítem-test y confiabilidad de la ECP-21.

Se conformó una muestra no probabilística autoelegida (Hernández y Mendoza, 2018) de 215 sujetos, con una edad media de 44,35 años ($DE = 8,06$), de los cuales 127 se autopercebieron como hombres (59,1%) y 87 como mujeres (40,5%), mientras que un participante (0,5%) prefirió no especificar su género. La potencia estadística del estudio fue del 100%, tomando como valores un tamaño del efecto alto ($d = .70$) y una probabilidad de error (α) de .01. En cuanto a la distribución geográfica, los participantes eran de 15 provincias argentinas y CABA. Las regiones más representadas fueron Córdoba (30,2%), seguida por CABA (16,7%), Buenos Aires (14%), Santa Fe (10,7%) y Jujuy (6,5%).

Gran parte de la muestra (75,8%) trabajaba en el sector de servicios, seguido del bancario/financiero con un 16,3%, y el educativo con un 7%. Hubo una contribución mínima en los sectores de agricultura e industria, cada uno con un 0,5%. Por otra parte, aproximadamente la mitad (60%) de los participantes había alcanzado el nivel universitario, mientras que el 22,3% contaba con estudios de posgrado. El resto de la muestra tenía estudios técnicos o terciarios (11,2%) y secundarios (6,5%), Asimismo, la mayoría (84,2%) indicó contar con capacitación específica para sus puestos de trabajo.

Se administró una escala preliminar de competencias profesionales, resultante de la depuración del pool de 40 ítems iniciales, realizada mediante el juicio de expertos. La escala se compuso de 36 enunciados, organizados en las mismas dimensiones y subdimensiones que el primer inventario, y con la misma escala de respuesta. Además, se empleó un cuestionario *ad hoc* para recopilar información sociodemográfica, académica y laboral de los participantes.

El análisis de datos se llevó a cabo mediante una correlación ítem-test corregida para seleccionar los elementos con un mayor índice de discriminación. Se calcularon tanto el índice

de discriminación (D) como el coeficiente de discriminación (r_{pbis}). Se observaron los siguientes criterios para interpretar estos estadísticos: se consideró una puntuación por encima de .39 como excelente y sugiere que el ítem debería ser conservado, mientras que una puntuación entre .30 y .39 se consideró buena, indicando que hay posibilidades de mejora (Rosas et al., 2000). Por último, se estimó la fiabilidad de cada sub-escala y de la escala completa mediante el coeficiente Omega de McDonald (ω).

Resultados

3.1. Validez de contenido mediante juicio de expertos

Como se muestra en la *Tabla 1*, todos los ítems exhibieron coeficientes V de Aiken superiores a .70 en los criterios pertinencia y adecuación. Mientras que para 18 ítems, el límite inferior del intervalo de confianza obtuvo un valor por debajo de .70, en el criterio aspectos formales. Tres de estos 18 ítems (8, 26 y 38) fueron eliminados por presentar dificultades en la comprensión, interpretaciones ambiguas o un ajuste inadecuado del contenido al constructo, en función de lo reportado por los jueces. Los 15 ítems restantes fueron conservados con revisiones, porque los comentarios que recibieron aludían solo a los aspectos formales.

Otro grupo de ítems (19 en total), presentó valores adecuados para el coeficiente V de Aiken, sin embargo, recibió sugerencias por parte de los jueces. Uno de esos ítems (28) fue eliminado porque los comentarios aludían a un aspecto esencial de su contenido que restaba calidad en términos de ajuste a la población meta. Otros ítems de este grupo (9, 10, 15, 18, 19, 22, 23, 24, 30 y 32) fueron modificados atendiendo a las sugerencias de los expertos. Otros siete reactivos (5, 12, 14, 19, 27, 35 y 36) no fueron modificados porque los señalamientos de los jueces fueron clasificados como inválidos. Por otra parte, los enunciados 20, 25, 37 y 39 no recibieron sugerencias por parte de los jueces y obtuvieron índices V de Aiken adecuados, por lo que se decidió conservarlos sin modificaciones.

La eliminación de los ítems 28 y 38, que se relacionaban con el mismo factor de la escala, provocó una pérdida de precisión en la dimensión uso, diseño y programación de tecnología. En vista de esto, se optó por combinar las dos dimensiones relacionadas con la tecnología (alfabetización digital y uso, diseño y programación de tecnología) en una sola llamada alfabetización digital y uso de TIC. Esta nueva dimensión evaluaba el conocimiento y la capacidad para utilizar la tecnología, lo cual resultaba más adecuado para la población meta en comparación con la anterior, que estaba dirigida a un público más especializado.

Tabla 1*V de Aiken para Cada Ítem según los Criterios de Contenido, Adecuación y Aspectos Formales.*

N.º ítem	Contenido	Adecuación	Aspectos formales		
	V de Aiken	V de Aiken	V de Aiken	IC 95%	
1	.80	.90	.78	.65	.92
2	.90	.90	.73	.60	.88
3	.90	1.00	.80	.68	.94
4	.90	1.00	.78	.65	.92
5	.80	.80	.80	.68	.94
6	1.00	.70	.85	.74	.97
7	1.00	1.00	.93	.84	1.02
8	.80	.80	.65	.52	.81
9	.90	1.00	.85	.74	.97
10	.90	.90	.83	.71	.95
11	.90	.90	.78	.65	.92
12	.80	.80	.85	.74	.97
13	.80	.90	.90	.80	1.00
14	.80	.80	.80	.68	.94
15	.80	.80	.83	.71	.95
16	.80	.90	.80	.68	.94
17	.80	.70	.78	.65	.92
18	1.00	.90	.93	.84	1.02
19	.80	.90	.83	.71	.95
20	.90	.90	.88	.77	.99
21	.80	.80	.80	.68	.94
22	.90	.90	.85	.74	.97
23	.90	.90	.90	.80	1.00
24	.90	.90	.93	.84	1.02
25	.90	1.00	.90	.80	1.00
26	.70	.80	.63	.49	.79
27	.90	.90	.90	.80	1.00
28	1.00	1.00	.85	.74	.97
29	.80	.80	.75	.63	.90
30	.90	.90	.90	.80	1.00
31	.90	.80	.78	.65	.92
32	.90	.90	.88	.77	.99
33	.90	.90	.85	.74	.97
34	.80	.90	.70	.57	.86
35	.90	.90	.85	.74	.97
36	.90	1.00	.93	.84	1.02
37	.90	1.00	.93	.84	1.02
38	.90	.90	.80	.68	.94
39	.90	1.00	.90	.80	1.00
40	.80	.80	.73	.60	.88

Cabe señalar que el análisis cualitativo efectuado sobre el contenido de las sugerencias de los jueces, permitió identificar algunas recomendaciones que no se consideraron adecuadas y, por lo tanto, no se tomaron en cuenta para efectuar modificaciones en el instrumento. Estas indicaban, por ejemplo, modificar la estrategia utilizada para la evaluación (autoinforme), realizar acciones que se llevarían a cabo en etapas posteriores de la validación del instrumento y evaluar aspectos del contexto laboral del examinado.

Asimismo, algunas de las sugerencias resultaban ambiguas o carentes de precisión.

3.2. Correlación ítem-test corregida y confiabilidad de la ECP-21 (versión preliminar de 36 ítems).

Como se indica en la *Tabla 2*, todos los reactivos exhibieron coeficientes de discriminación entre adecuados ($r_{pbis} \geq .30$) y excelentes ($r_{pbis} \geq .40$). Sin embargo, se observaron valores considerablemente más bajos en el índice de discriminación (D), más específicamente, 13 elementos mostraron valores inferiores a .30. Es importante destacar que este estudio aplicó un criterio riguroso para la discriminación del elemento (valores de D y r_{pbis} iguales o superiores a .30), la razón de ello fue el tamaño de la muestra (N = 215), que resultó insuficiente para llevar a cabo un análisis factorial exploratorio, procedimiento recomendado en la validación de pruebas psicométricas.

Por otra parte, la consistencia interna de los factores de la prueba, evaluada mediante el coeficiente Omega de McDonald, mostró valores superiores a .70, considerados aceptables (Campo y Oviedo, 2008), excepto para la escala Motivación y Autoconocimiento ($\omega = .613$). Teniendo en cuenta que esta última, constaba únicamente de tres ítems y, por lo tanto, no era factible eliminar elementos para mejorar su consistencia interna, se optó por suprimir los tres ítems de la escala (7, 16, 25).

Para las demás dimensiones de la escala, se evaluaron los efectos de eliminar reactivos con baja capacidad discriminante sobre el valor de Omega. Tras este análisis, se decidió excluir del inventario los ítems 4, 12, 15, 17, 34 y 36. De los 27 ítems restantes, ocho fueron revisados dado que presentaron índices de discriminación inferiores a .30, pero no fueron eliminados dado que esta decisión habría disminuido la consistencia interna de la escala a la cual pertenecían.

Tabla 2

Análisis de Discriminación de los Ítems y Confiabilidad de la ECP-21.

Factor	Nº	D	r_{pbis}	ω del factor (ω si se elimina el ítem)	Decisión sobre el ítem
CIN				.710	
	Ítem 2	.32	.44		
	Ítem 11	.31	.52		
	Ítem 20	.26	.56	(.620)	Revisar
	Ítem 29	.32	.48		
ACA				.749	

	Ítem 3	.21	.60		Revisar
	Ítem 12	.21	.50	(.715)	Eliminar
	Ítem 21	.23	.55		Revisar
	Ítem 30	.27	.52		Revisar
PARP				.771	
	Ítem 4	.29	.51	(.740)	Eliminar
	Ítem 13	.33	.60		
	Ítem 22	.26	.50	(.738)	Revisar
	Ítem 31	.36	.63		
PC				.748	
	Ítem 5	.35	.52		
	Ítem 14	.40	.57		
	Ítem 23	.36	.52		
	Ítem 32	.33	.56		
TEF				.699	
	Ítem 6	.32	.49		
	Ítem 15	.40	.39	(.717)	Eliminar
	Ítem 24	.34	.49		
	Ítem 33	.37	.58		
MA				.613	
	Ítem 7	.38	.33		Eliminar
	Ítem 16	.28	.43		Eliminar
	Ítem 25	.44	.46		Eliminar
LIS				.734	
	Ítem 9	.29	.55	(.660)	Revisar
	Ítem 18	.30	.60		
	Ítem 27	.25	.48	(.693)	Revisar
	Ítem 35	.33	.47		
EEA				.752	
	Ítem 10	.27	.50	(.721)	Revisar
	Ítem 19	.31	.58		
	Ítem 28	.30	.59		
	Ítem 36	.22	.49	(.719)	Eliminar
CTEC				.796	
	Ítem 1	.30	.57		
	Ítem 8	.36	.64		
	Ítem 17	.26	.53	(.780)	Eliminar
	Ítem 26	.36	.72		
	Ítem 34	.28	.36	(.818)	Eliminar

Nota. D = índice de discriminación; r_{pbis} = coeficiente de discriminación; ω = Omega de McDonald; CIN = creatividad e innovación; ACA = aprendizaje continuo y activo; PARP = pensamiento analítico y resolución de problemas; PC = pensamiento crítico; TEF = tolerancia al estrés y flexibilidad; MA = motivación y autoconocimiento; LIS = liderazgo e influencia social; EEA = empatía y escucha activa; CTEC = competencias tecnológicas.

La ECP-21 revisada se conformó por 27 ítems, agrupados en ocho factores, CIN = creatividad e innovación (CIN); aprendizaje continuo y activo (ACA); pensamiento analítico y resolución de problemas (PARP); pensamiento crítico (PC); tolerancia al estrés y flexibilidad (TEF); liderazgo e influencia social (LIS); empatía y escucha activa (EEA); competencias tecnológicas (CTEC). Los estadísticos descriptivos de los datos del instrumento se presentan en la *Tabla 3*. Las ocho escalas del inventario exhibieron coeficientes de confiabilidad dentro de un rango aceptable ($\omega \geq .700$), y la escala total demostró una consistencia interna excelente ($\omega = .944$).

Tabla 3

Estadísticos Descriptivos de los Factores de la ECP-21 (versión revisada de 27 ítems).

Factor	Mín.	Máx.	Media	DE	ω
CIN	4	16	12.83	2.10	.710
PC	4	16	12.70	2.20	.748
LIS	4	16	12.85	2.23	.734
ACA	3	12	10.24	1.54	.715
PARP	3	12	9.71	1.68	.740
TEF	3	12	9.60	1.68	.717
EEA	3	12	9.87	1.68	.719
CTEC	3	12	9.95	1.92	.825
Escala total					.944

Nota. DE = Desviación estándar; ω = Omega de McDonald

Conclusiones

La evaluación de competencias profesionales constituye un aspecto fundamental del mundo empresarial que se tiene en cuenta al seleccionar personas y promoverlas a funciones o puestos específicos (Espinoza et al., 2020). Actualmente existe la necesidad de colaboradores preparados para un alto desempeño en contextos cambiantes. En este sentido, es necesario que las empresas promuevan la identificación y la comprensión de las competencias profesionales, de modo que los empleados puedan conocer sus propios perfiles de puesto y los perfiles de requisitos o expectativas del puesto para descubrir desarrollar la carrera adecuada (Vargas Sánchez y Lara, 2023).

En esta investigación de tipo instrumental, se validó inicialmente una versión preliminar de la Escala de Competencias Profesionales (ECP-21), compuesta por 40 ítems organizados en cuatro dimensiones y 10 subdimensiones. Esta estructura se diseñó con base en la literatura revisada y el modelo de competencias de la Universidad Siglo 21 (MIC-21) para identificar las demandas del entorno laboral actual.

En la primera fase del estudio se obtuvieron evidencias de validez de contenido mediante juicio de expertos para la Escala de Competencias Profesionales (ECP-21). Todos los ítems fueron evaluados en tres criterios: pertinencia, adecuación y aspectos formales, utilizando el coeficiente V

de Aiken. Los resultados mostraron que todos los ítems tenían coeficientes V de Aiken superiores a 0.70 en los criterios de pertinencia y adecuación. Sin embargo, para 18 reactivos, el límite inferior del intervalo de confianza obtuvo un valor por debajo de 0.70 en el criterio de aspectos formales. Algunos de ellos fueron eliminados, otros modificados en función de las sugerencias de los jueces, mientras que otros no fueron alterados debido a la naturaleza de los señalamientos. Los resultados de este proceso permitieron elaborar la segunda versión de la ECP-21, conformada por 36 ítems.

Luego, en la segunda fase de la investigación, se llevó a cabo un análisis de discriminación de los ítems y se evaluó la confiabilidad de la escala de 36 ítems. Todos los reactivos mostraron coeficientes de discriminación que oscilaban entre adecuados y excelentes. Asimismo, se obtuvo la confiabilidad de las puntuaciones mediante consistencia interna de la prueba. El coeficiente Omega de McDonald fue aceptable en la mayoría de los factores, excepto para uno que constaba de tres ítems (motivación y autoconocimiento), el cual fue suprimido. Para los demás factores, se evaluaron los efectos de eliminar ítems con baja capacidad discriminante sobre el valor de Omega, y se excluyeron algunos enunciados para mejorar la consistencia interna.

Como resultado del proceso de validación inicial, se obtuvo una versión revisada de la ECP-21, compuesta por 27 ítems, agrupados en ocho factores. Los estadísticos descriptivos mostraron que todas las escalas del inventario revisado exhibieron coeficientes de confiabilidad dentro de un rango aceptable, y la escala total demostró una consistencia interna excelente.

A pesar de la utilidad de los resultados, es importante indicar que el estudio tiene limitaciones. Por un lado, el método de muestreo fue no probabilístico quedando privado de todas las bondades que ese tipo de muestreo presenta en términos de representatividad (Tornimbeni et al., 2008). Por otro lado, se deben considerar las limitaciones metodológicas asociadas al uso de autoinformes, como la propensión de los evaluados a sobreestimar o subestimar su propia competencia (Mathieson et al., 2009), que obligan a utilizar el instrumento para evaluaciones de tipo screening y siendo complementadas con otras fuentes de información que contrasten los resultados obtenidos para cada individuo. Asimismo, sería conveniente aplicar esta escala conjuntamente con otros métodos de evaluación de competencias profesionales, tales como el desempeño técnico observable, entrevistas, exámenes con ejemplos prácticos, proyectos especiales, entre otros (Gómez, 2005).

Se sugiere realizar otros estudios que completan el presente trabajo, en particular resulta indispensable la obtención de evidencias de validez basada en la estructura interna (análisis factoriales exploratorio y confirmatorio), así como validez convergente y de criterio.



Referencias

- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. Pearson Educación.
- Alonso, M. (2021). Competencias profesionales para el nuevo escenario post COVID 19. El caso de la educación. *Diversidad Académica*, 1(1). <https://diversidadacademica.uaemex.mx/article/view/16968>
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Avendaño, K., Bozon, A., y Samudio, L. (2021). *Demanda de competencias y habilidades en el futuro del mercado laboral en el contexto post pandemia* [Tesis de grado, Universidad del Magdalena]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.unimagdalena.edu.co/items/f3e3cf19-877d-40be-b4db-2db9c2248ca2>
- Blázquez, M., Balmaseda, C., y Canals, J. (2022). *Retos empresariales y competencias profesionales necesarias después de la COVID-19: El impacto sobre el empleo juvenil*. IESE Business School University of Navarra. https://emplea.ceu.es/wp-content/uploads/Estudio.IESE_.pdf
- Campo, A. y Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-511454>
- Charter, R. (2003). A breakdown of reliability coefficients by test type and reliability method, and the clinical implications of low reliability. *Journal of General Psychology*, 130(3), 290-304. <https://doi.org/10.1080/00221300309601160>
- De Meuse, K., Dai, G., y Hallenbeck, G. (2010). Learning agility: A construct whose time has come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 119–130. <https://doi.org/10.1037/a0019988>
- Delgado, J. y Fernández, J. (Eds.). (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis.
- Escobar, L., Fong, C., López, J., y Cuesta, A. (2024). Diseño de un modelo de selección por competencias para directivos en el instituto finlay de vacunas. *Revista Cubana de Administración Pública y Empresarial*, 8(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10561685>
- Espinoza, E., Lema, R., y Rivas, H. (2020). Las competencias comunicativas en el proceso formativo profesional: Array. *Maestro y sociedad*, 17(1), 132-146. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5154>
- Ferrari, L., Cirami, L., Córdoba, E., y Batista, A. (2021). Explorando cultura y competencias laborales en escenarios pandémicos y post-pandémicos. *Actas del XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica*

Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-012/779>

Gómez, I. (2005). Competencias profesionales: una propuesta de evaluación para las facultades de ciencias administrativas. *Educación y educadores*, 8, 45-66. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400805.pdf>

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-hill.

Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K., y Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of nursing studies*, 40(6), 619 -625. [https://doi.org/10.1016/S0020-7489\(03\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0020-7489(03)00036-1)

Leal, R. y Sánchez, N. (2006). Competencias profesionales del personal operativo de las empresas automotrices para su eficiente desempeño laboral. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 10(2), 541-560. <https://www.redalyc.org/pdf/309/30910216>

León, O. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación (4ª ed.)*. McGraw-Hill.

Mathieson, F., Barnfield, T., y Beaumont, G. (2009). Are we as good as we think we are? Self-assessment versus other forms of assessment of competence in psychotherapy. *The Cognitive Behaviour Therapist*, 2(1), 43-50. <https://doi.org/10.1017/S1754470X08000081>

Mendizábal, G. y Escalante Ferrer, A. (2021). El reto de la educación 4.0: competencias laborales para el trabajo emergente por la covid-19. *RICSH Revista Iberoamericana De Las Ciencias Sociales Y Humanísticas*, 10(19), 261-283. <https://doi.org/10.23913/ricsh.v10i19.242>

Nahum, P., Domínguez, M., y García, L. (2021). Competencias Profesionales requeridas por los empleadores a partir del confinamiento. *Revista gestión de las personas y tecnología*, 14(42), 68-84. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-56932021000300068&script=sci_arttext&tlng=en

Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de educación*, (337), 213-234. <https://core.ac.uk/download/pdf/78545945.pdf>

Ortoll, E. (2004). Competencias profesionales y uso de la información en el lugar de trabajo. *El profesional de la información*, 13(5), 338-345. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1000537>

Quevedo, M., Vásquez, L., Pinzón, L., y Quevedo, J. (2021). Gerencia del talento humano basado en competencias post covid-19. *Revista Científica FIPCAEC* 6(3), 674-683. <https://doi.org/10.23857/fipcaec.v6i3.421>



- Ríos, G. y Galán, V. (2021). *La educación técnica y profesional en Iberoamérica post-Covid-19*. Fundación Iberoamericana Institucional.
- Rosas, M., Backhoff, E., y Larrazolo, N. (2000). Nivel de dificultad y poder de discriminación del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA). *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1), 11-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=244014>
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Herramientas*, 56, 20-30. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1999/271758/acecompro_a1999.pdf
- Tornimbeni, S., Pérez, E., Olaz, F., de Kohan, N., Fernández, A., y Cupani, M. (2008). *Introducción a la psicometría*. Paidós.
- Troilo, F. (2021). Un modelo De liderazgo digital. *Palermo Business Review*, (24), 125-141. https://www.palermo.edu/negocios/cbrs/pdf/pbr24/PBR_24_05.pdf
- Universidad Siglo 21 (s/f). Modelo Integral de Competencias MIC21 (documento inédito).
- Vargas, F. (2020). *Formación profesional en la respuesta a la crisis y en las estrategias de recuperación y transformación productiva post COVID-19* [hoja informativa]. Organización Internacional del Trabajo. <http://www.relats.org/documentos/ET.Vargas.pdf>
- Vargas Sánchez, M. y Lara, D. (2023). La importancia de la formación por competencias para el ámbito laboral. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 9608-9630. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6056
- World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2020/>
- World Economic Forum (2023). *Future of Jobs Report 2023*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/>

Copyright (2024) © Mariano Villarrubia



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)





Estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora

Metacognitive strategies for the development of reading comprehension

Fecha de recepción: 2024-05-21 · Fecha de aceptación: 2024-09-12 · Fecha de publicación: 2024-11-10

Alisson Milena Saltos Pincay¹

Universidad LaiPaula Damarys Casco Guamán

Universidad Central del Ecuador, Ecuador

pdcasco@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-3394-1264>

Yulisa Nayeli Collaguazo Cacay²

Universidad Central del Ecuador, Ecuador

yncollaguazo@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-6157-3468>

Erika Mishell Ledesma García³

Universidad Central del Ecuador, Ecuador

emledesma@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-8308-4681>

RESUMEN

La estrategia metacognitiva Lectura con Propósito mejora la competencia lectora de los alumnos los encamina a analizar, reflexionar de forma crítica y a plantearse un propósito de lectura para estructurar sus pensamientos desarrollando la capacidad de generar ideas complejas. El objetivo del estudio fue demostrar cómo la lectura con propósito contribuye al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes, pues al no comprender lo que se está leyendo, provoca una discapacidad de aprendizaje, es por ello, que dentro del procedimiento de aprendizaje es preciso que los educandos alcancen las destrezas básicas en el área de Lenguaje. El tipo de investigación que se adaptó es documental y de campo, el cual obtuvo como resultado la valoración de estrategias metacognitivas para que los estudiantes adquieran un vocabulario amplio en la lectura, asegurando el éxito académico y personal, mejorando la gramática y sobre todo la comprensión de textos. En conclusión, se fortalece el crecimiento de la lectura comprensiva, favorece las habilidades cognitivas, ya que cada una de estas etapas que contiene la estrategia permite adquirir destrezas del área del lenguaje y, sobre todo, establecer un entorno lúdico en el cual el educando se convierte en un ente activo y participativo. .

PALABRAS CLAVE: Estrategias metacognitivas, lectura con propósito, comprensión lectora, destrezas lingüísticas

ABSTRACT

The metacognitive strategy Reading with Purpose improves the students' reading competence by encouraging them to analyze, reflect critically and set a reading purpose to structure their thoughts, developing the ability to generate complex ideas. The objective was to demonstrate how reading with purpose contributes to the development of reading comprehension in students, since not understanding what is being read causes a learning disability, which is why, within the learning process, it is necessary for students to achieve basic skills in the area of Language. It should be emphasized that the type of research that was adapted is documentary and field research, which resulted in the assessment of metacognitive strategies for students to acquire a broad vocabulary in reading, ensuring academic and personal success, improving grammar and especially text comprehension. In conclusion, it strengthens the growth of comprehensive reading, favors cognitive skills, since each of these stages contained in the strategy allows the acquisition of skills in the area of language and, above all, establishes a playful environment in which the learner becomes an active and participatory entity.

KEYWORDS: Metacognitive strategies, purposeful reading, reading comprehension, language skills

Introducción

La lectura comprensiva emerge como una cualidad principal de la interpretación del lenguaje, sin embargo, enfrenta desafíos que afectan la capacidad para extraer significados de textos, retención de información y desarrollo de habilidades críticas para reflexionar y analizar.

Se menciona el propósito de la lectura como una estrategia útil para comprender, con el deseo de tener una finalidad clara antes de empezar a leer, pues facilita al lector seleccionar organizar y evaluar información relevante de un texto que lo motive. Es importante mencionar que saber leer y escribir puede mejorar su condición intelectual, es decir, el lector desarrollará profundamente el lado cognitivo de su cerebro que lo ayudará a prestar atención en los detalles, memorizar, aprender, hablar y razonar. (Jiménez, 2018). Es decir, el plantear un propósito a la lectura incrementa un pensamiento crítico y la empatía del lector, otorgándole al individuo la capacidad de descifrar palabras, comprender el significado de oraciones y establecer conexiones lógicas entre las ideas que se presenten.

Según datos obtenidos del INEE (2018), Ecuador obtuvo resultados donde los estudiantes alcanzaron puntuaciones incluso inferiores al nivel 1a. Las pruebas Pisa-D indican una baja lectura comprensiva en los alumnos, es decir, la situación en Ecuador es preocupante, con un porcentaje notable de estudiantes con desempeño inferiores a la competencia en la lectura. Sin embargo, los resultados demuestran lo importante que es aplicar estrategias educativas para elevar el nivel educativo nacional, logrando cambiar en un futuro estos resultados.

1.1 Estrategia metacognitiva “lectura con propósito”

La enseñanza de la lectura es una actividad fundamental que el docente debe enfatizar para el desarrollo del lenguaje, concentración y atención, pues la lectura además de mejorar la comprensión oral y escrita en los estudiantes los encamina a analizar, reflexionar, sintetizar de forma crítica y a plantearse un propósito de lectura para estructurar sus pensamientos y desarrollar la capacidad de generar ideas complejas.

Fonseca et al. (2018) señalaron que la lectura con propósito se constituye como una estrategia metacognitiva que permite alcanzar el proceso de comprensión, mediante una exploración precedente al instante en que toma contacto entre leyente y texto, en donde éste pronostique sobre temas y edifique una estructura mental donde se le condescenderá relacionar conocimientos previos con lo que lee. Se puede incluir que la lectura con propósito al ser un proceso reflexivo y de análisis, implica aspectos como plantearse un objetivo antes de comenzar a leer, obtener información más relevante del texto y efectuar tres etapas que les permitirá construir y entender el significado, como la pre-lectura, lectura y pos-lectura.



1.2 Etapas de la lectura con propósito

1.2.1 Pre-lectura

Enfatiza en la etapa inicial del proceso de lectura, actividad que el lector realiza antes de abordar la lectura en profundidad con la finalidad de prepararlo para comprender el texto. De acuerdo a Peláez et al. (2020) la pre-lectura es la etapa crucial donde el estudiante construye y obtiene futuros saberes sobre lo que va a leer, facilitando la comprensión gracias a la adquisición de la información que se activó en los conocimientos previos generados. De esta manera, la ejecución de la pre-lectura permite al estudiante establecer un propósito, activar sus conocimientos previos, hacer predicciones sobre el texto, conectar la información del texto con su experiencia, lo orienta a identificar aspectos importantes y saber cómo cada oración y párrafo se relacionan entre sí.

1.2.2 Lectura

Por otra parte, la lectura requiere habilidades incluídas la capacidad de reconocer palabras, comprender la significancia de esta y formar una comprensión global de ellas. Para Martínez (2023) la lectura es la vía para entender la acepción de un texto manuscrito, que implica la capacidad de decodificar e interpretar la información, es decir, comprender el mensaje que el autor quiere transmitir. En ese sentido, la lectura involucra una relación con el lector y el escrito, el primero será capaz de decodificar las palabras, comprender el significado de las oraciones y relacionar las ideas entre sí.

1.2.3 Pos-lectura

Esta corresponde a la etapa de reflexión y tiene como objetivo consolidar la comprensión del texto. En esta etapa, el lector puede realizar actividades como resumir el texto, responder preguntas sobre el texto o discutir el texto con otros. Rodríguez (2020) establece que la pos-lectura es el conjunto de medios como responder preguntas, escribir un resumen, analizar el texto de diversas perspectivas y evaluar el texto que se utilizan para determinar si un lector ha entendido correctamente el contenido de un texto. De lo anterior, la pos-lectura es una etapa importante del proceso de la lectura con propósito que tiene como fin consolidar la comprensión lectora de los educandos mediante la reflexión, retención y criticidad profunda sobre lo leído.

1.3 Comprensión lectora

Comprender un texto es un procedimiento que involucra la suficiencia de examinar, razonar, reflexionar y estudiar para hallar el significado e intención del escrito. Las escuelas son las encargadas de establecer un ambiente donde los alumnos aprendan a leer, pero sobre todo que se conviertan en lectores activos que comprendan, absorban conocimiento que les ayude a transformar su entorno (Arreola y Coronado, 2021, p. 7). Por lo tanto, una buena comprensión lectora desenvuelve lo personal y lo académico, ya que ayuda a que los estudiantes participen y sepan desenvolverse en la sociedad, comunicándose con los demás de una forma más reflexiva y coherente, sin trabas o muletillas que puedan terminar con una información sin coherencia.

Tal como se menciona, esta destreza lingüística posee la habilidad de descifrar y percibir textos, lo cual es una de las vías principales para asimilar información generando nuevos conocimientos con cada libro leído o plática que se haya tenido. Como menciona Blandón (2020) leer diversos textos representa aprendizaje no solo por la información que se adquiere, también por los múltiples contenidos, estilos y propósitos que expanden el entendimiento y la comprensión del mundo (p. 18). Es decir, leer tiene una gran variedad de beneficios que pueden ayudar a mejorar el vocabulario, la decodificación, fluidez lectora y más destrezas que no solamente tengan que ver con lenguaje sino también con más áreas como son matemáticas, estudios, sociales, etc., pues al leer sobre diferentes temas puede ampliar una variedad de información, pero cabe destacar que para lograrlo se debe tener una buena comprensión lectora que despliegue todas estas capacidades.

Podemos agregar, que esta estrategia contiene un conjunto de niveles que necesitan para formar un buen dominio de la lectura. El primero se desarrollará antes de empezar al leer texto donde se aclarará preguntas de ¿porqué voy a leer este texto? o ¿para qué me servirá esta información? Según Blandón (2020) nuestro cerebro podrá anticipar la lectura generando hipótesis sobre lo que leerá, creando así una impresión inicial de la información del libro o de lo que puede pasar dentro de él (p.16). Es decir, el estudiante puede crear su propio ambiente de aprendizaje donde genere sus propias ideas, pensar críticamente, ser creativo, ajustar sus intereses y se motive por empezar a leer.

Después interviene la etapa durante la lectura, es aquí donde se despliega el repaso por parte del estudiante donde interactúa con el texto con el propósito de comprenderlo, puede realizar apuntes, esquemas, etc.. En este momento el docente puede hacer una intervención preguntando a sus alumnos si se está cumpliendo el propósito de su lectura si es que ellos desean cambiarlo, o si tienen alguna pregunta sobre este.

Por último y no menos importante es la decodificación del contenido tras la lectura se obtendrán los resultados, comentarios y opiniones que deberán ser respondidas por guía docente.

1.4 Aspectos que influyen en el proceso de comprensión lectora

Comprender es una destreza crucial del aprendizaje y el crecimiento personal porque permite adquirir nuevas habilidades y resolver problemas, pero existen factores que pueden complicar el desarrollo de estas aptitudes lingüísticas. Según Sanz (2017) estos son externos como el tamaño del texto, el léxico complejo, un sistema implícito, etc., los demás son cerrados al oportuno tema del leyente, como que el entendimiento previo del leyente sobre un tema, la cantidad de habilidades de decodificación que posee, etc. (p.129). En otras palabras, la presencia de deficiencias en estas habilidades puede reducir el rendimiento académico cuando se enfrentan desafíos de conocimiento en una variedad de disciplinas. Esto puede generar frustración y afectar la autoestima académica. Además, la falta de comprensión en la lectura puede restringir las oportunidades educativas y generar brechas de aprendizaje.



1.5 Las estrategias metacognitivas en la educación

La enseñanza en la actualidad tiene como eje principal que los educandos logren acrecentar la criticidad en base a la comprensión de textos literarios. Esto también lo menciona el Ministerio de Educación en uno de los objetivos del currículo del área de Lengua y Literatura que permita a los educandos generar conocimiento más profundo. Citando a Castrillón et al. (2020) plantea que “la metacognición es sustancial en la institución educativa ya que propicia una enseñanza profunda, fomenta la independencia en los alumnos y les facilita el progreso en las destrezas, con la finalidad de educarse” (p.210). Por lo tanto, es importante que el educador aplique estas herramientas para que el estudiante pueda reflexionar sobre el propio pensamiento y aprendizaje, así también que logre identificar cuáles son sus objetivos en la educación y, sobre todo, conozca cual es el progreso que va obteniendo; esto les permitirá avanzar en su propio ritmo y abordar los desafíos de manera independiente.

Con base en Gómez y Marín (2018) se indicó que “el progreso de las destrezas metacognitivas durante los últimos años ha tomado mucha relevancia en los docentes y las instituciones educativas, dado que favorecen considerablemente los procesos de comprensión lectora facilitando de esta manera el aprendizaje significativo” (p.54). De acuerdo con esto, la metacognición es fundamental para la comprensión lectora, ya que permite a los estudiantes comprender lo que están leyendo, por qué es importante y cómo pueden hacerlo de manera efectiva, a fin de adaptar nuevas fases de pensamiento y conocimiento a las necesidades de la tarea.

Por otro lado, la comprensión lectora no solo se trata de entender un texto de forma superficial, sino también que los estudiantes puedan establecer las tres etapas que son esenciales dentro de esta actividad como lo es: la pre – lectura, lectura y la post – lectura, de igual manera que alcancen los tres niveles de la lectura, ya que muchos se quedan en el nivel literal que es el más sencillo. Sin embargo, a través de las estrategias metacognitivas se logrará los siguientes niveles que son el inferencial y el crítico.

1.6 Empleo de la estrategia metacognitiva “lectura con propósito” para fomentar la lectura comprensiva

La preparación en la lectura es una actividad fundamental que el docente debe enfatizar para el desarrollo del lenguaje, concentración y atención, pues la lectura además de mejorar la comprensión oral y escrita en los estudiantes los encamina a analizar, reflexionar, sintetizar de forma crítica y a plantearse un propósito de lectura para estructurar sus pensamientos y desarrollar la capacidad de generar ideas complejas.

Fonseca et al. (2018) señalaron que “la lectura con propósito se constituye como una estrategia metacognitiva que permite alcanzar el proceso de comprensión, mediante un estudio preliminar en el acercamiento entre el leyente y texto, para crear perspectivas acerca del libro” (p.60). De esta manera, la lectura con propósito al ser un proceso reflexivo y de análisis, implica aspectos como plantearse un objetivo antes de comenzar a leer, obtener información más relevante del texto y efectuar tres etapas que les permitirá construir y entender el significado, como la pre-lectura,

lectura y pos-lectura. Asimismo, es importante que el estudiante pueda relacionar saberes previos con lo que lee, para crear un aprendizaje más profundo y significativo.

Metodología

2.1 Tipo de Investigación

La búsqueda que se realizó en el estudio fue de índole documental y de campo, puesto que se utilizaron datos de fuentes primarias y secundarias que ayudaron a recolectar información mediante expedientes y la interacción de manera directa con los involucrados, facilitando la obtención de una realidad más completa de las variables a investigar.

Su enfoque fue cualitativo, siendo el proceso en el cual los investigadores consiguen datos más enfocados en la opinión del uso de lectura con propósito para aumentar la comprensión lectora en los educandos, es así como se demuestra una concordancia entre estos factores, con la intención de comprender a fondo el impacto positivo de esta.

2.2 Método

El método de estudio en este diseño fue deductivo, Prieto (2017) planteó que un método deductivo se fundamenta en una teoría específica hasta identificar un hecho en particular. Este procedimiento utiliza el razonamiento para extraer inferencias que intentarán demostrar la validez de los principios ya establecidos. Es decir, parte de verdades universales permitiendo establecer características primordiales, antecedentes relevantes y evaluando resultados favorables para la investigación, llegando a conclusiones específicas basadas en la lógica para aprobar las premisas señaladas.

2.3 Técnica e Instrumento

Al ser una investigación de análisis documental, se exploró diferentes documentos y opiniones aptos para el alcance del objeto de estudio; los datos se obtuvieron de investigaciones precedentes para sustentar nuestras variables. La técnica utilizada es la encuesta, considerada para conseguir referencias con relación a nuestro tema de investigación. El instrumento utilizado fue un cuestionario que se basó en un conjunto de preguntas nominales, ordinales y agrupadas que están estrechamente relacionadas a nuestro tema de investigación.

Así mismo, evidenciamos la indagación de fuentes secundarias como encuestas, boletines y bases de datos relacionados con el tema de investigación, misma que favorecerá el análisis de la información recolectada desde fuentes como tesis de grado y relevantes investigaciones científicas, encaminando a una redacción descriptiva sobre la información obtenida.

2.4 Análisis de confiabilidad

2.4.1 Alpha de Cronbach

Cronbach es una escala de aprobación de mayor al 70% de éxito de la investigación sería aprobada, y menos a este número significa que la investigación no tendría efectividad en su aplicación.

Para conocer el nivel de efectividad de la encuesta aplicada al tamaño de muestra seleccionada de 37 docentes, se logró obtener el siguiente porcentaje de efectividad que corrobora la aceptación de dicho proyecto de investigación.

2.4.2 Chi cuadrado

Según Lastre et al. (2019) señalaron que “el método del Chi Cuadrado analiza la vinculación entre las variables cualitativas, sin embargo, no indica el valor o la forma de correspondencia; porque, no señala el tanto por ciento de relevancia de una variable en relación con la otra” (p.25). De acuerdo con lo mencionado, este modelo estadístico permitirá en la investigación determinar la dependencia que tienen las estrategias metacognitivas con destino a desarrollar la lectura comprensiva, a pesar de que no arroja un porcentaje claro de la influencia entre las dos variables.

Resultados

La lectura comprensiva es un problema latente en la instrucción pedagógica que provoca en los educandos inconvenientes al momento de escribir o leer. Es por ello que dentro del procedimiento de enseñanza-aprendizaje es preciso que los educandos alcancen las destrezas básicas en el área de Lenguaje, es así que, según los datos recopilados de la encuesta realizada se mencionan los siguientes:

Tabla 1

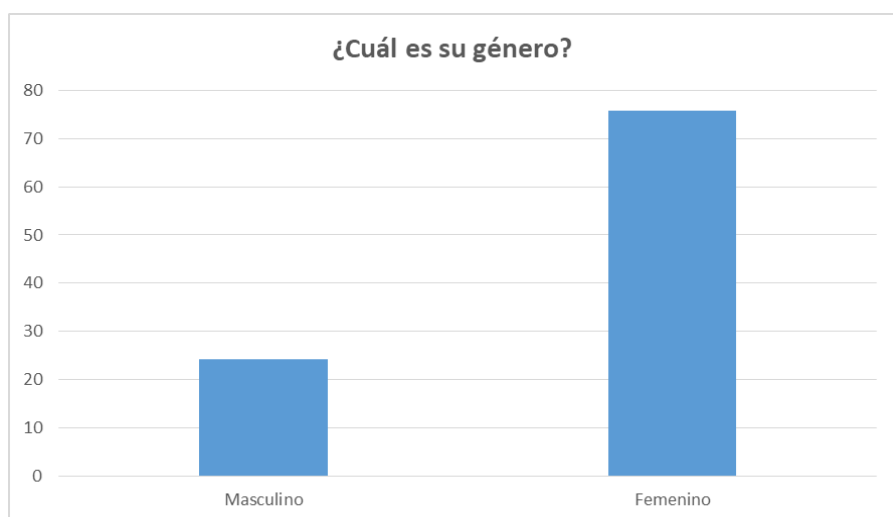
Estadísticas de Fiabilidad.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,890	20

Como se ve en la *Tabla 1*, se encontró una alta confiabilidad debido a que se obtuvo un coeficiente del 89% de fiabilidad en la información recolectada.

Tabla 2*Pregunta 1*

¿Cuál es su género?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1. Masculino	9	24,3	24,3	24,3
	2. Femenino	28	75,7	75,7	100,0
	TOTAL	37	100,0	100,0	

Figura 1*Pregunta 1*

Como se muestra en la *Tabla 2* y se resume en la *Figura 1*, el 75,7% (28 docentes) son de género femenino, el 24,3% (9 docentes) son de género masculino dentro del establecimiento educativo.

Conforme a la tabla de frecuencia y el gráfico estadístico, se determinó que, de los docentes encuestados, la gran mayoría son docentes mujeres dentro de la institución educativa.

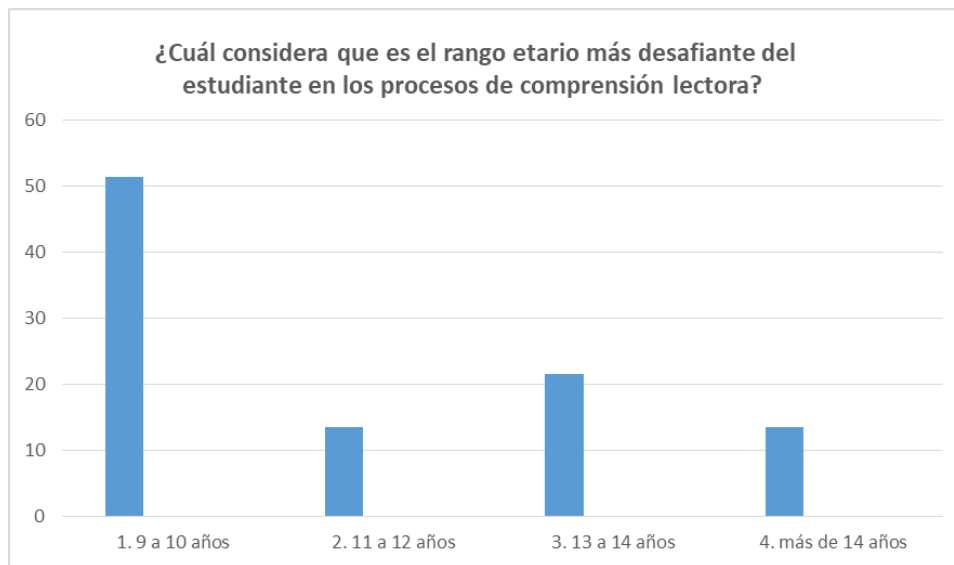
Tabla 3

Pregunta 6

¿Cuál considera que es el rango etario más desafiante del estudiante en los procesos de comprensión lectora?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1. 9 a 10 años	19	51,4	51,4	51,4
	2. 11 a 12 años	5	13,5	13,5	64,9
	3. 13 a 14 años	8	21,6	21,6	86,5
	4. más de 14 años	5	13,5	13,5	100,0
	TOTAL	37	100,0	100,0	

Figura 2

Pregunta 6



En relación con las respuestas obtenidas, el 51,4% (19 docentes) consideraron que el rango etario más desafiante del estudiante dentro del procedimiento de lectura es de 9 a 10 años, el 21,6% (8 docentes) creen que es de 13 a 14 años, el 13,5% (5 docentes) estiman que va desde los 11 a 12 años, finalmente otro 13,5% (5 docentes) consideran que más de 14 años.

De acuerdo con la tabla de frecuencia (*Tabla 3*) y el gráfico estadístico (*Figura 2*), se determina que el rango etario más desafiante del estudiante dentro de los procesos de comprensión lectora es de 9 a 10 años. Así, se evidencia que en este rango etario, los niños desarrollan la capacidad de pensar de forma abstracta, lo que les permite comprender ideas y conceptos complejos. Sin embargo, este proceso puede ser desafiante, ya que demanda una permuta en la manera de recapacitar y procesar información.

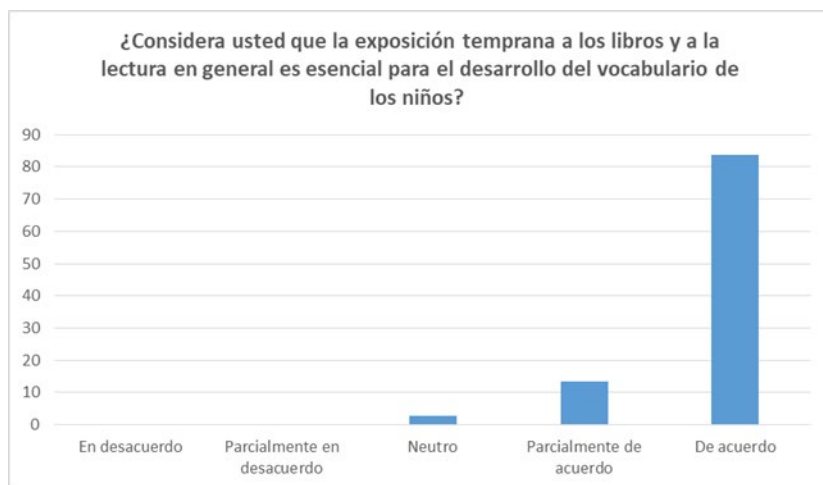
Tabla 4

Pregunta 12

¿Considera usted que la exposición temprana a los libros y a la lectura en general es esencial para el desarrollo del vocabulario de los niños?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3. Neutro	1	2,7	2,7	2,7
	4. Parcialmente de acuerdo	5	13,5	13,5	16,2
	5. De acuerdo	31	83,8	83,8	100,0
	TOTAL	37	100,0	100,0	

Figura 3

Pregunta 12



Los resultados obtenidos, resumidos en la *Tabla 4* y *Figura 3*, mostraron que el 83,78 % (31 docentes) están de acuerdo en que encaminar a los educandos desde temprana edad a la lectura, es esencial para desarrollar su vocabulario; el 13,51 % (5 docentes) están parcialmente de acuerdo; el 2,70 % (1 docente) está en posición neutra con lo mencionado.

En ese sentido, los docentes consideraron crucial que los estudiantes adquieran un vocabulario amplio en la lectura para su éxito académico y personal, permitiéndoles comprender mejor lo que leen, ya que un amplio conocimiento de palabras les ayuda a comprender el significado de las oraciones y los párrafos.

Conclusiones

Conforme a los análisis de resultados, se puede mencionar que al emplear las estrategias metacognitivas fortalecen el desarrollo comprensivo del lector favoreciendo así la enseñanza-aprendizaje. Debido a que cada una de las etapas que contiene la estrategia permite al estudiante

adquirir las destrezas básicas del área de Lengua y literatura, y sobre todo permite establecer un entorno lúdico en el cual el educando se convierte en un ente activo y participativo porque la educación se basará en el autoaprendizaje que hoy en día permite a los estudiantes conocer sobre su propio conocimiento con la finalidad de evitar la educación tradicionalista.

Por otra parte, en cuanto a la base de datos, se han obtenido resultados óptimos que permiten observar las correlaciones que existen entre la lectura, las personas que más emplean recursos digitales o impresos, el interés sobre los libros de lectura y también el tiempo que se dedica para leer; esto permite conocer la preferencia que tienen las distintas personas. Es por ello que, a través de los resultados se puede deducir que las mujeres emplean más tiempo en la lectura, lo que facilita la adquisición de conocimientos y mayor comprensión de textos literarios. Además, aumenta la motivación por elegir diferentes temáticas al momento de leer y así incentivar la participación en actividades que fomenten un pensamiento crítico y mejorar la fluidez lectora.

Referencias

- Arreola, E. y Coronado, J. (2021). El diseño de la instrucción para la comprensión lectora en Educación Primaria: un estudio de caso. *Revista Educación*, 45(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41326>
- Ávila, L., Daza, D., y González, G. (2021). El mundo mágico de los cuentos infantiles una estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora inferencial. *Revista Unimar*, 39(1), 107-125. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8083693>
- Blandón, C. (2020). Importancia del fomento de la lectura para el desarrollo de la comprensión de textos. *Revista Multi-Ensayos*. <https://multiensayos.unan.edu.ni/index.php/multiensayos/article/view/319>
- Castrillón, E., Morillo, S., y Restrepo, L. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales Y Educación*, 9(17), 203–231. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a10>
- Fonseca, M., Pérez, J., y Silva, H. (2018). *Explicitación del propósito lectura en aula multigrado* [Tesis de posgrado, Universidad de la Salle]. Repositorio Institucional. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1042&context=maest_docencia_yopal
- Gómez, J. y Marín, K. (2018). Estrategias Metacognitivas: Engranaje de la comprensión lectora. *La tercera orilla*, (21). <https://doi.org/10.29375/21457190.3475>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). *Educación en el Ecuador Resultados de Pisa para el desarrollo*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/12/CIE_InformeGeneralPISA18_20181123.pdf
- Jiménez, A. (2018). ¿De qué sirve leer y escribir? Transversalizar la lectura y la escritura en la escuela para apostar a la imaginación y a la creación. *Revista Análisis*, 50(92), 55-72. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0092.03>
- Lastre, D., Páez, M. y Tumbaco, O. (2019). Análisis estadístico de tablas de contingencia y chi cuadrado para medir el flujo migratorio en el Ecuador en el 2018. *Revista Ecuatoriana de Ciencias*, 3(1), 23–30. <https://journals.gdeon.org/index.php/esj/article/view/24>
- Martínez, A. (28 de Julio de 2023). Lectura *Concepto definición*. <https://conceptodefinicion.de/lectura/>
- Peláez, R., García, D., Ávila, C., y Erazo, J. (2020). Análisis de la prelectura en Educación Inicial. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 692-710. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610729>

Prieto, B. (2018). El uso de los métodos deductivo e inductivo para aumentar la eficiencia del procesamiento de adquisición de evidencias digitales. *Cuadernos De Contabilidad*, 18(46). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cc18-46.umdj>

Rodríguez, A. (20 de Mayo de 2020). Poslectura: características, para qué sirve, ejemplos. *Lifeder*. <https://www.lifeder.com/poslectura/>

Sanz, Á. (2017). *La mejora de la comprensión lectora* [Hoja informativa]. <http://148.202.167.116:8080/jspui/bitstream/123456789/1161/1/La%20mejora%20de%20la%20comprensi%c3%b3n%20lectora.pdf>

Valles, R. y García, C. (2019). El papel de las TIC para la actualización docente en una institución de Educación Superior. *Etic@net*, 19(1). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/11862>

Copyright (2024) © Paula Damarys Casco Guamán, Yulisa Nayeli Collaguazo Cacay,
Erika Mishell Ledesma García



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)





Impacto del juego de roles en la segunda infancia: ¿Cómo fomentar la creatividad y habilidades lingüísticas desde una perspectiva lúdica?

Impact of role-playing in early childhood: How to foster creativity and language skills from a playful perspective

Fecha de recepción: 2024-04-22 · Fecha de aceptación: 2024-05-09 · Fecha de publicación: 2024-11-10

Belén Macas

belenmacas97@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7673-2214>

RESUMEN

La educación es un proceso que favorece el desarrollo intelectual y emocional de todas las personas. Con el pasar de los años, se han presentado varias modificaciones tanto en el currículo educativo como en las estrategias metodológicas y recursos que el docente debe utilizar dentro del aula de clases. A través de observaciones aúlicas, realizadas a lo largo de las prácticas preprofesionales, se identificaron problemas importantes en el aula que han afectado de manera considerable el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de Lengua y Literatura. A partir de esto, la investigación tuvo como objetivo el optimizar la creatividad a través del juego de roles en niños de segunda infancia de la escuela "Tarquino Idrobo". El estudio presentó un enfoque mixto de nivel explicativo y usó el modelo estadístico Chi cuadrado. La finalidad fue obtener resultados para establecer una relación entre las variables. Se realizó un análisis entre los datos estadísticos y la interpretación de

resultados, donde se observó que la significación asintótica (bilateral) fue de $0.008 < 0.05$, es decir, las variables estuvieron altamente correlacionadas.

PALABRAS CLAVE: Creatividad, habilidades lingüísticas, estrategia, juego, lúdica

ABSTRACT

Education is a process that favors the intellectual and emotional development of all people. Over the years, several modifications have been presented both in the educational curriculum and in the methodological strategies and resources that the teacher must use within the classroom. Through classroom observations, carried out throughout the pre-professional practices, important problems were identified in the classroom that have considerably affected the teaching and learning process in the area of Language and Literature. From this, the research aimed to optimize creativity through role-playing in second childhood children from the “Tarquino Idrobo” school. The study presented a mixed explanatory level approach and used the Chi square statistical model. The purpose was to obtain results to establish a relationship between the variables. An analysis was carried out between the statistical data and the interpretation of results, where it was observed that the asymptotic significance (bilateral) was $0.008 < 0.05$, that is, the variables were highly correlated.

KEYWORDS: Creativity, linguistic skills, strategy, game, playfulness

Introducción

La educación a nivel mundial fue afectada por la pandemia del COVID 19 y, pese a que han transcurrido casi 5 años de aquel suceso, aún se pueden observar las grandes consecuencias negativas sobre el desarrollo del aprendizaje de los alumnos. De acuerdo con el informe de la UNICEF (2022) “desde inicios de 2020 los hogares con niños, niñas y adolescentes se han visto impactados por los efectos derivados de la pandemia por COVID-19, afectando distintas dimensiones de su bienestar y el ejercicio pleno de sus derechos” (p. 14). Por ende, cabe resaltar que este acontecimiento afectó considerablemente a la mayoría de las familias a nivel global y sobre todo a la educación de los niños, niñas y adolescentes de todos los países.

Los estudiantes han atravesado diversas problemáticas, especialmente en el área de Lengua y Literatura. Para identificarlo, se obtuvo una aproximación directa en instituciones educativas que permitió comprobar que existe un deficiente desarrollo de la creatividad, lo cual impide la ampliación de dominio y coherencia en el desarrollo de habilidades comunicativas. De esta manera, resulta necesario que el docente trabaje con la estrategia juego de roles, ya que permite desarrollar la imaginación del alumnado, creando nuevos escenarios, ideas, pensamientos y habilidades creativas, siendo así una parte esencial para el aprendizaje y el pensamiento crítico en los estudiantes.

Polo et al.2019 manifestaron que “los estudiantes se divierten y a su vez desarrollan nuevos pensamientos, ven la vida desde diferentes puntos de vista e incluso mejoran su aptitud y comportamiento en el desarrollo de las actividades de la vida diaria” (p. 875). De acuerdo a lo mencionado, el juego de roles se concibe como una estrategia innovadora que el docente puede aplicar en el aula de clases para mejorar las habilidades y destrezas tanto cognitivas como comunicativas.

No obstante, en el informe de las pruebas Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018) se estableció que el 85% de los niños presentaron timidez y desconfianza al momento de hablar oralmente. Así mismo, presentaron gestos poco afectuosos al hablar, responder a preguntas irrelevantes y no plantearon sus ideas de forma adecuada. Por ello, al aplicar estrategias como el juego de roles ayuda a los educandos a desarrollar habilidades comunicativas, explorar su imaginación a través de la creatividad generando la estimulación de nuevas ideas y experiencias.

A lo largo de los años, la educación dentro del país ha presentado varias modificaciones, tanto en el currículo nacional de educación como en la infraestructura de las instituciones educativas y las estrategias que los docentes deben utilizar para que los alumnos adquieran un aprendizaje más significativo y óptimo. Para lo cual, el grupo investigativo sugirió una estrategia que mejoraría el proceso de aprendizaje y de habilidades lingüísticas.

1.1 Juego de Roles

El juego de roles es una actividad de entretenimiento que consiste en que las personas puedan realizarlo de manera activa para conseguir un objetivo en el contexto en el que se encuentran. Márquez (2020) señaló que “el juego para el niño es de vital importancia, desarrolla



sus capacidades emocionales, su motricidad y habilidades para enriquecer su competencia cognoscitiva, ayuda a ser sociable al niño, a compartir y a demostrar el respeto por las reglas del juego” (p.28). Así, esta actividad es muy importante aplicarla con los niños ya que puede mejorar sus habilidades cognitivas, físicas e incrementar su comportamiento social.

Desde el punto de vista de Polo et al. (2019):

El juego de roles es una estrategia que se ha venido utilizando como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia y el desarrollo de los estudiantes debido a que busca que los estudiantes asuman y representen roles en el contexto de situaciones reales o realistas propias del mundo académico o profesional. (p. 870)

Por consiguiente, se estableció que el juego de roles ha sido una estrategia óptima que se debería aplicar dentro del aula de clases con la finalidad de mejorar la interacción entre estudiantes y a su vez mejoren la comprensión de la realidad en la que se encuentran.

Es así que el juego de roles es una estrategia educativa que fomenta el aprendizaje activo y colaborativo entre los alumnos y el docente. La finalidad de esta estrategia es desarrollar las diversas habilidades lingüísticas, cognitivas y que puedan dar solución a problemas de la vida cotidiana por medio de la toma de decisiones, la empatía y la colaboración.

Entre sus principales beneficios, el juego de roles mejora y desarrolla el proceso de aprendizaje dentro del aula de clases. También permite generar habilidades que conllevan procesos de comunicación, lectura y escritura; se exploran los problemas de la vida real para posteriormente comprenderlos y buscar una solución adecuada al contexto; incrementa la relación y colaboración entre los alumnos y el docente. En general, es una estrategia que podría favorecer a la práctica y adquirir un aprendizaje más significativo.

Cabe mencionar que para lograr una educación de calidad es importante que toda la comunidad educativa participe de manera activa. Siguiendo la opinión de Polo et al. (2019):

La disponibilidad de herramientas por parte de la institución y el correcto uso, control y manejo de estas, forman parte de la adecuada formación. El proceso de enseñanza-aprendizaje y convivencia va muy de la mano y se ve influenciado por la estrategia que usa tanto la escuela como el docente en el desarrollo y formación del estudiante. (p. 870)

Por lo cual, es esencial que para adquirir un proceso de enseñanza y aprendizaje óptimo no solo se trata del rol que ejerce los docentes en el aula de clase, sino que deben trabajar toda la comunidad educativa de manera colaborativa para que los alumnos puedan adquirir un aprendizaje ideal.

1.2. La creatividad

Las actividades creativas permiten a las personas expresarse, crear ideas, opiniones y ser más innovadores, pues como señalan Gonzales Matta et al. 2022:



Definitivamente, es muy importante que los ambientes de aprendizajes de los menores sean espacios para fomentar el pensamiento creativo, bien sea a través de diversos dominios, que no se limita solo a lo artístico, sino que se abre a todos los dominios de la vida. (p. 1506)

Realizar las actividades creativas es de suma importancia sobre todo en los primeros años de vida de las personas, ya que este le permite aprender e incentiva las resoluciones de problemas de manera innovadora y adecuada. Entonces la pregunta es ¿Puede el juego de roles desarrollar la creatividad? y ¿Cómo podemos relacionarlo con el mejoramiento de la lectura y escritura? Para responder a estas preguntas, se debe entender el concepto de creatividad. A juicio de Zambrano (2022) “La creatividad como parte de los procesos del pensamiento, es la capacidad de la persona de crear cosas o ideas nuevas” (94). Por ende, la creatividad es una habilidad que posee el ser humano, sin embargo, no todos lo desarrollan de manera espontánea ni activa, ya que en muchos casos tienden hacer monótonos y regirse por cuestionen limitantes.

De igual manera Gonzales Matta et al. (2022) consideraron que:

El aprendizaje y la creatividad desarrollan un trabajo cooperativo que favorece en la formación de la personalidad de las personas en sus primeros años de vida, y en el pasar del tiempo se amplía a la toma de decisiones, capacidad de resolver problemas y autoestima, todo ello incide en el ser humano. (1505)

La creatividad es la capacidad que tiene una persona para generar nuevas y diferentes ideas con relación a un tiempo y una situación específica. Su finalidad es que la persona resuelva los problemas de manera idónea y que adquiera experiencia.

En la actualidad, se producen muchos cambios en diferentes ámbitos, siendo la educación uno de los más importantes; por ello, se considera oportuno buscar y sugerir nuevos productos que favorezcan el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Es importante desarrollar un pensamiento creativo, sobre todo dentro del ámbito educativo, pues como expresa Zambrano (2022):

El pensamiento creativo le permite desarrollar nuevas ideas y conceptos. Permite que las personas sean innovadoras y busquen diferentes formas de resolver las dificultades. Logra satisfacer necesidades, obteniendo como resultado un producto original. Fomentar el pensamiento creativo en los estudiantes desde el inicio hasta la finalización de la educación básica significa crear seres más autónomos, resilientes, originales, flexibles, con iniciativa, seguridad y liderazgo. (p.100)

Según lo expuesto, los estudiantes deben desarrollar un pensamiento creativo desde los primeros años escolares, ya que esto les permitirá adquirir nuevos aprendizajes y experiencias que fomenten la participación e interacción social y emocional.



Entonces es vital la optimización de la creatividad infantil y el perfeccionamiento de la escritura creativa, pues ambos se fundamentan en un enfoque teórico que incorpora tanto las teorías del desarrollo cognitivo como los modelos pedagógicos innovadores.

Sin embargo, se puede enfocar un poco más profundo al hablar del aporte que se genera al trabajar la estrategia del juego de roles con la escritura creativa. Montilla (2020) ha señalado que “la enseñanza de la escritura creativa aporta a la educación literaria, estética, intelectual, subjetiva, intra e interpersonal. Esto permite el desarrollo de capacidades y habilidades que aportan al perfeccionamiento de las competencias comunicativas y textuales” (p.83).

Según lo aludido, la enseñanza creativa debe darse desde un enfoque más flexible, creativo e innovador que conlleve el desarrollo de las habilidades cognitivas y lingüísticas. Por ello, debe brindarse dentro de un entorno creativo adecuado a las necesidades, pues en educación se refiere a un contexto o espacio diseñado para fomentar la creatividad, la innovación y el pensamiento en el proceso de aprendizaje con la finalidad de brindar oportunidades a los alumnos para explorar, experimentar y expresarse de maneras diversas.

Otro punto claro que se debe tener en cuenta es la imaginación. En palabras de González Moreno et al. (2022):

La imaginación es una formación psicológica necesaria en la niñez que permite usar diversos signos en la actividad para establecer una nueva función del objeto y posteriormente reconocerlo en otra. Esto da la posibilidad de utilizar los signos como medios de organización externa e interna de la actividad propia. (p.3)

La imaginación es la facultad humana de formar representaciones mentales de cosas no disponibles a través de los sentidos permitiendo crear, visualizar o concebir experiencias, ideas, imágenes o situaciones que no se presenten en la realidad inmediata.

Según las fuentes consultadas, se pudo señalar que la estrategia de juegos de roles tiene una gran apertura para el desarrollo de la escritura y lectura creativa. Por medio de la realización de actividades, la estrategia permite el desarrollo del pensamiento creativo de los alumnos sobre todo porque optimiza la interacción y colaboración dentro del aula de clases. El docente cumple el rol de ser un guía y por ende los alumnos son quienes deben tener la capacidad de realizar las actividades de acuerdo a lo indicado y dentro de un tiempo establecido.

Metodología

2.1 Enfoque de la investigación

El tipo de investigación fue mixto, es decir, cuali-cuantitativo pues como sostiene Ortega (2018) “la investigación mixta no tiene como meta remplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (p. 19). El enfoque seleccionado para la

investigación permitió obtener una relación de datos que fueron analizados según las necesidades del estudio con el fin de demostrar que existen factores tanto cualitativos y cuantitativos.

2.2 Tipo de investigación

La investigación fue aplicada, ya que como menciona Plaza et al. (2020) “este tipo de investigación sirve para dar solución a problemas prácticos o concretos con los que el profesional debe afrontar en sus actividades diarias” (p. 68). Así, se pretendió resolver el problema detectado basándose en la información obtenida mediante la ejecución prácticas.

Por otro lado, el nivel del estudio fue explicativo. Plaza et al. (2020) explicaron que:

La investigación explicativa o analítica se refiere a aquella que trata de analizar y/o explicar las causas de los efectos estudiados, es decir, no solo describe la situación, fenómeno, características, relación entre causa y efecto, etc., tal como hace la investigación descriptiva, sino que analiza y/o explica el porqué de los asuntos investigados o de las asociaciones entre ellos. (pp. 75-76)

Dentro de la investigación planteada, se consideró este nivel de mayor profundidad puesto que el investigador no solo observó y describió características, sino que identificó las relaciones causa y efecto de las variables para comprenderlos y explicarlos de manera detallada y clara.

2.3 Técnica e Instrumento

Para esta investigación, se ha seleccionado como técnica de fuente primaria la encuesta, muy utilizada en las investigaciones cuantitativas. De forma complementaria, su instrumento fue el cuestionario, que consistió en preparar una serie de preguntas con el propósito de tener información específica del objeto de estudio en un tiempo determinado para obtener datos objetivos y estadísticos.

También se tomó como técnica cualitativa la observación, ya que en la mayoría de los casos para determinar el problema se realizó a través de las prácticas permitiendo identificar y buscar una solución. Por otro lado, se han seleccionado fuentes secundarias (bases de datos) de otras investigaciones que permitieron la obtención de información relevante que podría aportar y brindar un panorama más amplio a la investigación.

2.4 Modelo estadístico

2.4.1 Chi cuadrado

Como señalaron Mendivelso y Rodríguez (2018): “La prueba ji-cuadrado (X^2) de Pearson es una de las técnicas estadísticas más usadas en la evaluación de datos de conteo o frecuencias, principalmente en los análisis de tablas de contingencia ($r \times c$) donde se resumen datos categóricos” (p. 92). Es así como es considerada una prueba estadística muy utilizada que consiste en determinar si hay una relación aceptable y coherente entre dos variables.

Este método estadístico se seleccionó con el objetivo de adquirir datos reales y relevantes que permitieron determinar la relación que podría existir entre la variable dependiente e independiente que se especificó dentro de la investigación para establecer si la misma fue proporcional y factible.

Resultados

A continuación, se explicaron los resultados según la interpretación de las hipótesis de relación de cada caso:

Primer análisis de relación entre el lenguaje de los cuentos que leen o crean los estudiantes en clases y la cantidad de libros que mejorarían el desempeño escolar.

Ho: No existe una relación entre el lenguaje de los cuentos que leen o crean los estudiantes en clases y la cantidad de libros que mejorarían el desempeño escolar.

Ha: Existe una relación entre el lenguaje de los cuentos que leen o crean los estudiantes en clases y la cantidad de libros que mejorarían el desempeño escolar.

Tabla 1

Prueba de Chi-cuadrado Primer Análisis.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	50,536	16	0,000

Nota: Prueba de chi-cuadrado con programa IBM SPSS statistics 25.

En la *Tabla 1* se estableció la relación entre el lenguaje de los cuentos que leen o crean los estudiantes en clases y la cantidad de libros que mejorarían el desempeño escolar. En la prueba de chi-cuadrado, se observó que la significación asintótica (bilateral) es de $0.000 < 0.05$ indicándonos que se aprueba *Ha*: Existe una relación entre el lenguaje de los cuentos que leen o crean los estudiantes en clases y la cantidad de libros que mejorarían el desempeño escolar. Por otro lado, se rechazó *Ho*: No existe una relación entre el lenguaje de los cuentos que leen o crean los estudiantes en clases y la cantidad de libros que mejorarían el desempeño escolar.

A continuación, se desarrolló un segundo análisis de relación entre la implementación de juegos para el desarrollo de la creatividad y el aumento de la participación en clases.

Ho: No existe una relación entre la implementación de juegos para el desarrollo de la creatividad y el aumento de la participación en clases.

Ha: Existe una relación entre la implementación de juegos para el desarrollo de la creatividad y el aumento de la participación en clases

Tabla 2

Prueba de Chi-cuadrado Segundo Análisis.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9.551	2	0,008

Nota: Prueba de chi-cuadrado con programa IBM SPSS statistics 25.

Según la *Tabla 2*, donde se observa la relación entre implementación de juegos para el desarrollo de la creatividad y el aumento de la participación en clases, la prueba de chi-cuadrado mostró una significación asintótica (bilateral) de $0.008 < 0.05$ indicándonos que H_0 se rechaza pues no existe una relación entre la implementación de juegos para el desarrollo de la creatividad y el aumento de la participación en clases. Al contrario, se aprueba H_a : Existe una relación entre la implementación de juegos para el desarrollo de la creatividad y el aumento de la participación en clases.

El tercer análisis de relación fue entre las variables mantener un orden antes de leer/escribir y el aumento de la creatividad con la participación en clases.

H_0 : No existe una relación entre considerar que se debe mantener un orden antes de leer o escribir y el aumento de la creatividad con la participación en clases.

H_a : Existe una relación entre considerar que se debe mantener un orden antes de leer o escribir y el aumento de la creatividad con la participación en clases.

Tabla 3

Prueba de Chi-cuadrado Tercer Análisis.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	52,836	2	0,000

Nota: Prueba de chi-cuadrado con programa IBM SPSS statistics 25.

En la *Tabla 3* de prueba de chi-cuadrado, se observó que la significación asintótica (bilateral) es de $0.000 < 0.05$. De esta forma, se rechazó H_0 pues no existe una relación entre considerar que se debe mantener un orden antes de leer o escribir y el aumento de la creatividad con la participación en clases. Sin embargo, se aprobó H_a : Existe una relación entre considerar que se debe mantener un orden antes de leer o escribir y el aumento de la creatividad con la participación en clases.

El cuarto análisis de relación fue entre considerar el orden que tiene una lectura o escritura y los ambientes lectores que más motivan a los estudiantes a realizar sus propias creaciones lectoras.

H_0 : No existe una relación entre considerar el orden que tiene una lectura o escritura y los ambientes lectores que más motivan a los estudiantes a realizar sus propias creaciones lectoras.

Ha: Existe una relación entre considerar el orden que tiene una lectura o escritura y los ambientes lectores que más motivan a los estudiantes a realizar sus propias creaciones lectoras.

Tabla 4

Prueba de Chi-cuadrado Cuarto Análisis.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12, 351	6	0,055

Nota: Prueba de chi-cuadrado con programa IBM SPSS statistics 25.

Según la Tabla 4 de prueba de chi-cuadrado, se observó que la significación asintótica (bilateral) es de $0.05 = 0.05$. De esta forma, se rechazó la H_0 : No existe una relación entre considerar el orden que tiene una lectura o escritura y los ambientes lectores que más motivan a los estudiantes a realizar sus propias creaciones lectoras mientras que se aceptó la H_a : Existe una relación entre considerar el orden que tiene una lectura o escritura y los ambientes lectores que más motivan a los estudiantes a realizar sus propias creaciones lectoras.

Conclusiones

Se puede concluir que después de conocer el criterio de 51 personas y haber encuestado preferencias sobre cómo, dónde, con qué frecuencia leen, escriben y dejan volar su imaginación afianzando la creatividad, si se sienten cómodos o no en el aula de clase y con qué frecuencia existe una participación docente-estudiante con su respectiva comunicación. Al realizar las debidas pruebas para analizar si estas variables están relacionadas se determinaron las siguientes conclusiones.

Las pruebas de chi cuadrado mostraron que sí existe relación entre el lenguaje de los cuentos que leen o escriben aumentando o disminuyendo el desempeño escolar, Además, se concluyó que existió una relación entre la implementación de juegos para el desarrollo de la creatividad y el aumento de la participación en clase, que el orden antes de leer o escribir aumente la creatividad y que finalmente debe considerar los ambientes lectores para incrementar el nivel de motivación en los estudiantes por la escritura.

Por estas razones, proponer el juego de roles en la segunda infancia para fomentar la creatividad y habilidades lingüísticas es óptimo en el aula de clase ya que cada una de sus características principales, pasos y procesos, potencian la creatividad en los estudiantes y respaldan el proceso de enseñanza aprendizaje incrementado el desempeño escolar.



Referencias

- González Matta, N., Fernández, L., Mosqueira, M., Ferro, P., y Fontánez, M. (2022). Desarrollo de la Creatividad en los Niños de Educación Primaria en América Latina en Tiempos de Pandemia Covid-19. *Polo del Conocimiento*, 7(4), 1502-1517. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8482963>
- González Moreno, C., Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2022). Evaluación de la imaginación creadora en la edad escolar. *Ciencia ergo sum*, 29(1), 1-17. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2395-87822022000100150
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). *Educación en Ecuador Resultados de PISA para el Desarrollo*. INEVAL. https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/archivosPD/uploads/dlm_uploads/2020/08/CIE_InformeGeneralPISA18_20181123.pdf
- Márquez, Y. (2020). *El juego de roles como estrategia didáctica para fortalecer el valor del respeto y el clima de aula en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Norosí, sede casa de barro municipio de Norosí, Bolívar* [Tesis de grado, Corporación Universitaria del Caribe]. CECAR. <https://repositorio.cecar.edu.co/handle/cecar/2388>
- Mendivelso, F., y Rodríguez, M. (2018). Prueba chi-cuadrado de independencia aplicada a tablas 2xN. *Revista Médica Sanitas*, 21 (2), 92-95. https://www.researchgate.net/profile/Fredy-Mendivelso/publication/327733869_Prueba_Chi-Cuadrado_de_independencia_aplicada_a_tablas_2xN/links/5d154deaa6f-dcc2462ab4920/Prueba-Chi-Cuadrado-de-independencia-aplicada-a-tablas-2xN.pdf
- Martínez, M. (2021). Análisis factorial confirmatorio: un modelo de gestión del conocimiento en la universidad pública. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23). <https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v12n23/2007-7467-ride-12-23-e059.pdf>
- Montilla, R. (2020). Didáctica de la escritura creativa. *Ingeniería Investigación y Desarrollo*, 20(2), 76-92. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/ingenieria_sogamoso/article/view/13390
- Ortega, A. (2018). *Enfoques de investigación. Métodos para el diseño urbano–Arquitectónico*. https://www.researchgate.net/profile/Alfredo-Otero-Ortega/publication/326905435_ENFOQUES_DE_INVESTIGACION/links/5b6b7f9992851ca650526dfd/ENFOQUES-DE-INVESTIGACION.pdf
- Plaza, P., Bermeo, C., y Moreira, M. (2020). *Metodología de la Investigación*. Colloquium. <https://colloquiumbiblioteca.com/index.php/web/article/view/26/26>
- Polo, C., Carrillo, M., Rodríguez, M., Gutiérrez, O., Pertuz, C., Guette, R., Polo, A., Padilla, R., Campo, R., Estrada, M., Vergara, R., y Osorio, A. (2019). Juego de roles: estrategia pedagógica para el fortaleci-

miento de la convivencia. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(3), 869-876. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2021/03/Juego-de-roles.pdf>

UNICEF (2022). *El impacto de la pandemia Covid-19 en la educación de niños, niñas y adolescentes*. UNICEF. <https://www.unicef.org/argentina/media/13346/file/Quinta%20Ronda%20-%20Impacto%20de%20la%20pandemia%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20.pdf>

Zambrano, B. (2022). El desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes: Una estrategia para pensar críticamente. *Revista Científica FIPCAEC*, 7(4), 92-106. <https://fipcaec.com/index.php/fipcaec/article/view/762>

Copyright (2024) © Belén Macas



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



WebQuest una herramienta de formación profesional para atender estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad

WebQuest a professional training tool to serve students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Fecha de recepción: 2024-05-16 · Fecha de aceptación: 2024-09-12 · Fecha de publicación: 2024-11-10

Emily Zoe Yáñez Trujillo¹

Universidad Central del Ecuador, Ecuador

ezyanecz@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0005-3448-5776>

Milena Brigueth Andrade Castillo²

Universidad Central del Ecuador, Ecuador

mbandradec1@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0006-8119-7301>

Daniela Katherine Sánchez Ríos³

Universidad Central del Ecuador, Ecuador

sdalvarez@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0006-9057-7111>

Silvia Damaris Alvarez Torres⁴

Universidad Central del Ecuador, Ecuador

dksanchezr@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0006-0909-6661>

RESUMEN

El presente trabajo de investigación cualitativa tuvo como objetivo proponer la WebQuest como apoyo para la formación docente enfocado en los 7918 estudiantes que presentan Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) de Instituciones Públicas del Ecuador. Además, se indagó la deficiente formación e intervención docente y las características que impidieron que se ejecute de manera adecuada la educación de calidad para educandos con TDAH a través de un tipo de investigación descriptiva, que intervino de manera eficiente en la atención y creación de planificaciones adaptadas a las necesidades educativas de cada estudiante, centrándose en las metodologías más idóneas utilizadas. De esta manera, conforme a los resultados obtenidos de la presente investigación, se concluyó que los educadores no se encuentran formándose de manera adecuada para atender a sus estudiantes con TDAH, por lo cual, deberían hacer uso de la herramienta digital WebQuest. Con el fin de que los docentes se motiven a obtener información adecuada para poder dar solución a estas falencias. Gracias a los datos obtenidos, la propuesta de solución permite que los educadores estén aptos y sepan manejar todos los contextos ante estudiantes con TDAH sobre los procesos de mantener una educación de calidad..

PALABRAS CLAVE: Formación docente, WebQuest, Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad, Adaptaciones curriculares, Estrategias metodológicas

ABSTRACT

The objective of this qualitative research was to propose WebQuest as a support for teacher training focused on 7918 students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in public institutions in Ecuador. In addition, the deficient teacher training and intervention and the characteristics that prevented the adequate execution of quality education for students with ADHD were investigated through a descriptive type of research, which intervened efficiently in the attention and creation of plans adapted to the educational needs of each student, focusing on the most suitable methodologies used. Thus, according to the results obtained from this research, it was possible to conclude that educators are not training adequately to attend their students with ADHD, so they should make use of the digital tool WebQuest, in order to motivate teachers to obtain adequate information to solve these deficiencies. Thanks to the data obtained, the proposed solution allows educators to be able to handle all the contexts before students with ADHD about the processes of maintaining a quality education.

KEYWORDS: Teacher training, WebQuest, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Curricular adaptations, Methodological strategies



Introducción

La educación de calidad representa un trayecto complejo, colmado de desafíos y oportunidades, en el que el docente debe ejercer un juicio crítico para tomar las decisiones más idóneas que promuevan el bienestar y desarrollo integral de los educandos. El Ministerio de Educación, como principal organismo rector en el ámbito educativo en Ecuador, tiene como objetivo primordial alcanzar una enseñanza de excelencia. No obstante, enfrenta la persistente barrera de garantizar plenamente la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Específicas (NEE), lo que limita el acceso equitativo.

En la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) en el capítulo sexto sobre las necesidades educativas específicas en el artículo 47.1 asegura que:

La Educación para las personas con discapacidad. Se establecerán políticas, planes, programas y otros mecanismos destinados a garantizar la inclusión de estudiantes que por sus características biopsicosociales enfrentan barreras en el acceso al aprendizaje, participación, permanencia, promoción y culminación en todos los niveles del Sistema Nacional de Educación. (p.45)

En este contexto, se entiende que la educación debe proporcionarse en un entorno que garantice calidad y calidez para todos los actores del Sistema Educativo, sin discriminación alguna, asegurando el acceso continuo a aprendizajes y conocimientos adecuados para su desarrollo formativo. No obstante, en esta realidad se evidencia una atención insuficiente hacia los estudiantes que presentan Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

El TDAH es un trastorno del neurodesarrollo que afecta a la capacidad de atención y control de los y las estudiantes, que según la Asociación Americana de psiquiatría en su Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastorno Mentales (2014) sugieren que “el TDAH ocurre en la mayoría de las culturas en aproximadamente el 5 % de los niños y el 2,5 % de los adultos” (p.111). Este trastorno se manifiesta en un gran porcentaje de la población; por lo tanto, se debe atender y precautelar a sus necesidades específicas.

En el Ecuador, se menciona que 7918 estudiantes de las Instituciones Públicas presentan TDAH e incluso datos psicológicos especifican que dentro de un grupo de 120 educandos al menos 2 a 3 lo padecen (Rosero, 2017). De este modo, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es una realidad presente en las aulas de Ecuador.

Aunque investigaciones previas han presentado datos contundentes, en la actualidad se carece de estadísticas actualizadas que permitan identificar con precisión a los estudiantes que presentan este trastorno dentro del Sistema Nacional de Educación para el periodo académico 2023-2024. En la ciudad de Quito, esta carencia impide evidenciar diagnósticos específicos de TDAH, lo que genera un limitado interés en la capacitación y formación docente especializada que se ha desarrollado en el país a lo largo de los años, repercutiendo negativamente en la percepción del sistema educativo.



Por lo tanto, la presente investigación se centra en la deficiente formación docente para atender a las y los estudiantes que presentan TDAH, por lo que es importante resaltar que la formación pedagógica es:

“Uno de los aspectos más influyentes en la educación y por lo tanto en los resultados de los alumnos, es el profesorado. Éste, es el encargado de proporcionar los conocimientos de las diferentes materias y asegurar la adquisición de los mismos de una manera significativa” (Medina et al., 2020, p. 188),

En este sentido, se considera que la formación docente contribuye significativamente al desarrollo individual y colectivo, asegurando la calidad del aprendizaje y manteniendo la responsabilidad de impartir conocimientos en diversas áreas, garantizando una asimilación profunda por parte de los estudiantes. Esto permite a los docentes acceder e implementar diversas metodologías que promuevan un proceso de enseñanza- aprendizaje significativo. Estas competencias pedagógicas pueden integrarse mediante el uso de herramientas digitales como “WebQuest”, una plataforma innovadora que proporciona información específica y relevante sobre la interacción en el aula con estudiantes que presentan TDAH. En consecuencia, es factible que se lleve a cabo la presente investigación debido a que dará a conocer métodos aptos para atender a estudiantes con TDAH.

1.1 La WebQuest

Aprender de manera online ha ayudado en la actualidad a conocer una serie de herramientas o programas digitales Rojas (2021) asegura que la WebQuest:

Ha sido diseñada con la convicción de que se aprende más y mejor cuando se comparte el conocimiento con un grupo de personas, que los aprendizajes más significativos son el resultado de actividades de cooperación, los estudiantes encuentran este tipo de actividades interesantes lo cual permiten desarrollar en ellos/as su máximo potencial aprovechando el tiempo de forma asertiva y dinámica. La Webquest es una metodología efectiva para estimular en los estudiantes la investigación, provocar su pensamiento crítico y facilitar el razonamiento lógico. (p. 11)

La WebQuest es una herramienta de estudio a través de internet, la cual se fundamenta en la creencia de que el aprendizaje es más eficaz cuando se realiza en colaboración con otros, permitiendo que los estudiantes se beneficien del intercambio de ideas dentro de un grupo. Las experiencias de aprendizaje más profundas suelen surgir de actividades cooperativas, las cuales también son atractivas para los estudiantes, ayudándolos a aprovechar el tiempo de manera dinámica y productiva. Esta metodología es especialmente útil para promover la investigación, desarrollar el pensamiento y promover la razón para acceder a conocimientos sofisticados, la que permite explorar diversas fuentes de información en línea para alcanzar un objetivo educativo.

1.1.1 Pasos para crear una WebQuest.

La WebQuest es una herramienta digital estructurada por 6 sucesiones como: Introducción, Tarea, Proceso, Recursos, Evaluación y Conclusiones, haciéndola innovadora e interactiva lo

cual fomentará un trabajo autónomo o colaborativo poniendo en funcionamiento las capacidades cognitivas (Rojas, 2021). Como bien nos menciona la WebQuest es una página creativa que permite exponer, explicar y capacitar de una forma más interactiva, teniendo acceso a varios recursos digitales.

- **Introducción:** Es la parte inicial en donde se presenta la información precisa acorde a la problemática que se está tratando de resolver.
- **Tarea:** Se detalla de manera concisa lo que los profesores deben analizar y plantear los objetivos claros sobre lo que se quiere alcanzar en las posibles propuestas o metodologías para conseguir un buen resultado de aprendizaje. Por ende, las tareas se puede presentar una resolución del problema o un pequeño informe con relación al tema de las pautas previamente mencionadas.
- **Proceso:** Se determina los pasos que se debe hacer, cómo y cuándo acorde al tema presentado, de igual forma se establece un plan de trabajo señalando las fechas y plazos para las actividades que darán solución a los posibles problemas que se pueda encontrar.
- **Recursos:** Aquí se presentan todos los recursos didácticos como videos, recursos en línea, juegos lúdicos digitales y estrategias metodológicas.
- **Evaluación:** Se establecen criterios de evaluación o autoevaluación para analizar su desempeño.
- **Conclusiones:** Se brindará un espacio acorde para que los capacitados den su opinión y los capacitadores den una realimentación de los resultados obtenidos y realizar los ajustes necesarios para alcanzar los conocimientos propuestos.

1.2 Deficiente Formación Docente

En la presente investigación se ha identificado como variable dependiente a la deficiente formación docente para atender a las y los estudiantes con NEE que presentan TDAH, en consecuencia, es necesario implementar nuevas formaciones para garantizar la incorporación de estos cambios que existen en la enseñanza no representen un obstáculo para los docentes, de igual manera la adaptación a las TIC y la escasa capacitación que se ofrece a los futuros docentes continúan dificultando una apropiada integración dentro del ambiente educativo (Medina et al. 2020). Por lo tanto, es crucial tener en cuenta que la preparación docente, ayudan a tener un desarrollo individual y colectivo porque permite que sus estudiantes se apropien de un conocimiento científico y tecnológico adecuado. Al adquirir estos conocimientos propios pueden ser transmitidos a las y los estudiantes con TDAH, de igual manera, se puede comprender el estilo de aprendizaje de los mismos, pues, al mantener una preparación constante. Los docentes pueden acceder e implementar diversas metodologías que favorecen un proceso de enseñanza- aprendizaje óptimo para los estudiantes con TDAH en el aula. Estas competencias educativas pueden complementarse mediante el uso de la WebQuest, pues esta página es innovadora y permite conocer informaciones más específicas y relevante sobre la interacción en el aula con niños y niñas de TDAH.

1.2.1 Intervención de los docentes con los estudiantes

Las y los estudiantes tienen el derecho de participar y ser incluidos en todas las actividades escolares por medio de la guía de su educador. Jaramillo (2021) plantea que el docente tiene que vincular un modelo de educación inclusiva, lo que implica una pedagogía no discriminatoria, donde la prioridad es tener respuestas y mecanismos de atención adecuadas para atender las diversas necesidades educativas que se presentan en los estudiantes. Es decir, es esencial que el docente genere y promueva un entorno colaborativo que elimine las barreras que dificultan un ambiente educativo de calidad. En este sentido, los educadores deben proporcionar los recursos y adaptaciones necesarias para garantizar la participación equitativa de todos sus estudiantes, independientemente de si presentan o no Necesidades Educativas Especiales (NEE). Esto debe realizarse en un entorno donde los estudiantes se sientan seguros, lo cual contribuirá al desarrollo adecuado de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una correcta intervención del docente permitirá que el proceso educativo sea de calidad, pues un docente que conoce a sus educandos generará adecuadas metodologías de aprendizaje, es decir, presenta una eficiente atención docente, lo que da como resultado que la formación educativa que van a recibir estos estudiantes sea apropiada.

Estas intervenciones también benefician a los estudiantes con NEE que presentan TDAH, pues un docente comprometido con el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos estudiantes contribuye de manera significativa al cumplimiento de los objetivos establecidos por el Ministerio de Educación, sin ninguna forma de discriminación, demostrando que todas y todos los ciudadanos ecuatorianos poseemos el derecho ineludible e inexcusable de acceder a una educación de calidad.

Sin embargo, para obtener una educación de calidad en la sociedad actual, los docentes deben de fomentar su conocimiento sobre una correcta intervención docente-estudiante. De esta manera, por medio de la utilización de una página Web, en este caso la WebQuest, los educadores pueden acceder a contenidos donde se especifiquen actividades y recursos para una eficiente atención docente, facilitando el acceso a esta información y asegurando un correcto conocimiento sobre el tema.

1.2.2 Atención a los estudiantes con TDAH

Las y los estudiantes con esta necesidad necesitan una atención acorde a sus necesidades para así sentirse seguros. Según Chamba (2020):

En nuestra actualidad se trabaja diariamente para romper los estigmas que produce la inclusión educativa y este espacio ha sido restringido a un grupo de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, como aquellos con discapacidades físicas y/o mentales y menores refugiados. Se busca, por tanto, dar solución a esta problemática desde el ámbito educativo mediante el desarrollo de diversas técnicas y metodologías. (p. 22)

Los alumnos necesitan métodos educativos de adaptaciones curriculares y objetivas para satisfacer sus necesidades y mejorar la actividad docente-aprendizaje, donde les brinden una atención adecuada o acorde a ellos.

Adquirir habilidades pedagógicas específicas y mejorar la capacitación y formación docente puede ser fundamental para mejorar la atención a las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, incluyendo aquellos con Trastorno por Déficit de

Atención e Hiperactividad (TDAH), de manera que se adapte la enseñanza, se genere apoyo continuo y se actualice permanentemente la información nueva sobre NEE.

La WebQuest puede contribuir a mejorar el enfoque y la adquisición de conocimientos de estos estudiantes al proporcionar una estructura organizada y pasos claros que guíen a las y los estudiantes a través del proceso de investigación, permitir que las y los estudiantes seleccionen temas que les interesen puede aumentar la motivación y el compromiso. Esto es beneficioso para mantener su atención, además de que la WebQuest se puede adaptar a cualquier tipo de necesidad al incluir la simplificación de tareas, el ajuste de niveles de dificultad o la provisión de apoyos adicionales según sea necesario.

1.3 Estrategias metodológicas para atender estudiantes con TDAH

Las metodologías resultan esenciales en la atención educativa de niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), puesto que proporcionan una estructura organizada y estrategias específicas para abordar sus dificultades. Estas metodologías permiten la adaptación del entorno educativo y terapéutico a las necesidades individuales de cada estudiante, favoreciendo su desarrollo y optimizando el proceso de aprendizaje. A continuación, se presentan ejemplos de metodologías adaptativas dirigidas a la enseñanza de niños con TDAH.

1.3.1 Aula invertida

Una de las metodologías más utilizadas según Ramos (2021) es el aula invertida, el autor la define como “Es una metodología que pone en auge la participación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.27). Esta metodología implica invertir el orden tradicional de la enseñanza, donde las y los estudiantes adquieren los conocimientos en sus hogares a través de materiales y recursos previos, para que luego realicen actividades prácticas en el aula bajo la guía del maestro.

Por consiguiente, el aula invertida permite adaptar las actividades y el ritmo de aprendizaje a las necesidades individuales de los niños con TDAH y pueden recibir apoyo adicional o tiempo extra para completar las tareas, lo que les ayuda a sentirse más cómodos y confiados en su proceso de aprendizaje.

1.3.2 Terapia cognitiva conductual

Otra metodología importante es la terapia cognitiva conductual, la cual según Samaniego et al. (2020) “es una estrategia de manejo comunicacional y emocional, permite alcanzar mejoras en el cumplimiento de horarios, disminución del ausentismo escolar, cambios positivos a nivel conductual” (p.181). Esta metodología se centra en el refuerzo de conductas positivas y en la enseñanza de habilidades de autorregulación.

Asimismo, incorpora estrategias de organización, planificación y gestión del tiempo, con el objetivo de ayudar a los niños a mantenerse concentrados y cumplir con sus responsabilidades. En resumen, la terapia conductual se constituye como una metodología clave para trabajar con estudiantes con TDAH en el ámbito escolar, debido a su enfoque en la modificación conductual, la adaptabilidad, el desarrollo de habilidades prácticas y la disminución de la dependencia de medicación.

1.3.3 Capacitación organizacional

Según Alvarado (2021) “la capacitación organizacional les enseña a los niños manejar el tiempo, destrezas de planificación y maneras de mantener los materiales escolares organizados con el fin de optimizar el aprendizaje del estudiante y reducir las distracciones” (p.12). Esta metodología involucra el enseñar a los niños habilidades de organización, planificación y manejo del tiempo, además de que se pueden utilizar herramientas visuales, como calendarios y listas de tareas, para ayudar a los niños a mantenerse organizados y cumplir con sus responsabilidades escolares. Esto resulta importante destacar que los niños con TDAH frecuentemente enfrentan desafíos para estructurar sus deberes, determinar qué es más importante y gestionar su tiempo de forma eficaz. Este tipo de metodología les brinda estrategias y herramientas para superar estas dificultades y mejorar su desempeño en el entorno escolar al tener un mayor control sobre su aprendizaje y les enseña a ser responsables de sus propias tareas y actividades.

1.3.3.1 Adaptación curricular

Tiene una gran relevancia para ofrecer una educación acorde a la realidad educativa por lo que se define en la guía del MINEDUC (2013) como:

Modificaciones realizadas en el currículo, como los objetivos, destrezas, metodología, recursos, actividades, tiempo de realización de la tarea, evaluación, y en las condiciones de acceso, para responder a las NEE de cada estudiante. (p.14)

En este sentido, la adaptación curricular son las estrategias que permiten al docente atender a sus estudiantes que presenten alguna necesidad educativa y así ayudarlo en su proceso educativo de manera eficaz.

Las adaptaciones curriculares se definen como modificaciones o ajustes que realiza el docente para atender las necesidades educativas de los estudiantes que presentan alguna dificultad, estas adaptaciones están intrínsecamente vinculadas a las propuestas metodológicas, ya que la

identificación de las necesidades específicas y el conocimiento de la metodología adecuada son fundamentales para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, este proceso impulsa al docente a mantener una formación continua que le permita abordar de manera efectiva los desafíos académicos que se presentan en el aula.

De este modo, las adaptaciones son necesarias cuando hablamos de las y los estudiantes con TDAH, pues bien la formación docente es indispensable debe tener las habilidades necesarias de cómo identificar, modificar y aplicar las adaptaciones curriculares para que mejore sus logros académicos de las y los estudiantes que presenten este trastorno, siendo el docente el conductor de las adaptaciones con las y los estudiantes.

Estas adaptaciones curriculares si bien las realiza el docente, pueden ser instruidas por medio de una página Web como la WebQuest, la cual contará con información de estrategias, recursos y materiales enfocado a las y los estudiantes con TDAH, permitiendo al docente realizar las adaptaciones con elementos comprobados por expertos.

Metodología

El propósito de este trabajo de investigación fue presentar la página WebQuest como una solución para mejorar la formación docente al momento de atender el proceso de enseñanza-aprendizaje los estudiantes que presentan TDAH.

2.1 Tipo de Investigación

Este trabajo se sustentó en una investigación descriptiva con un enfoque cualitativo. Este tipo de investigación permitió “describir con detalle una realidad educativa acotada, una situación determinada, o la actuación, el sentir o las percepciones de un grupo de personas en un contexto puntual” (Guevara, 2020, p. 171). En este sentido, la investigación descriptiva proporciona información concreta, detallada y particular de la problemática abordada. Además, contribuyó a una mejor comprensión de las características sobre los sucesos, hechos y acontecimientos encontrados en el fenómeno estudiado de manera que no aporta información de manera superficial, sino que resalta información más específica sobre la población a estudiar.

2.2 Enfoque Cualitativo

La presente investigación se desarrolló a través de un enfoque cualitativo puesto que es una de las herramientas claves que conforma la investigación descriptiva. Este “reconoce su vínculo con la realidad estudiada. Además, su capacidad de acercarse a esa realidad y a los sujetos es clave para poder comprender sus perspectivas, los significados que le atribuyen y sus vivencias” (Valle et al., 2022, p. 12). De modo que, un enfoque cualitativo se distingue por su conexión con la realidad que investiga. Este enfoque tiene la capacidad de acercarse a los contextos y las personas implicadas, lo cual es esencial para comprender sus puntos de vista, las interpretaciones que hacen de sus experiencias y los significados que les asignan. Gracias a esta cercanía, se puede obtener una visión más profunda y detallada de las realidades estudiadas, permitiendo captar mejor

las vivencias, aportando de manera significativa los resultados del grupo de estudio de manera directa.

2.3 Técnica de Investigación

La investigación cualitativa abarca una serie de técnicas e instrumentos que facilitan la obtención de información, de esta manera se ha determinado el uso de la encuesta, debido a que aportara significativamente a la obtención de opiniones, comentarios o perspectivas de manera concreta que podrían tener los encuestados.

2.4 La Encuesta

La encuesta se emplea como herramienta para obtener las percepciones, opiniones o interpretaciones de los individuos. Las preguntas que componen una encuesta ya sean abiertas o cerradas, deben ser formuladas con precisión, entendibles y relevantes, debido a que esto garantiza la obtención de la información (Guevara et al., 2020). Permitiendo registrar y recolectar la información de los involucrados en la investigación, la encuesta abrió camino para poder desarrollar la tabulación y así poder determinar los niveles de aceptación o rechazo a las preguntas planteadas.

2.5 Validez y confiabilidad del instrumento

Dentro de una investigación es fundamental realizar el proceso de validez y confiabilidad del instrumento debido a que, permite que exista autenticidad y precisión de los resultados, fortaleciendo así la credibilidad de estudio.

Un instrumento válido y confiable permite que los hallazgos no sean generalizables y robustos, reduciendo el margen de error y aumentando la sobrecarga del estudio.

2.6 Alpha de Cronbach

Según Leandro (2020) “el coeficiente alfa es usado para medir la confiabilidad del tipo consistencia interna de una escala, evaluando la magnitud de correlación en que los ítems de un instrumento” (p.13). Este cálculo es una medida útil para evaluar la confiabilidad interna de una encuesta, de este modo, el identificar un valor alto del coeficiente indica que las preguntas del cuestionario están relacionadas entre sí y miden el mismo constructo de manera confiable.

La presente investigación realizó una encuesta de 24 preguntas, cuidadosamente elaboradas para obtener información precisa y relevante. Para asegurar que los datos recopilados fueran válidos y confiables, se realizó un exhaustivo análisis de consistencia interna utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach. Este proceso consistió en medir la correlación entre las diferentes preguntas del cuestionario, con el fin de evaluar la coherencia en las respuestas obtenidas. A partir de este análisis estadístico, se obtuvo un coeficiente de 0.90, lo que representa un 90% de validez y confiabilidad. Este valor reflejó un alto nivel de consistencia interna, lo que significa que las preguntas del cuestionario están bien alineadas entre sí y miden de manera coherente

el constructo que se pretende evaluar. El resultado no solo validó la calidad de las preguntas formuladas, sino también la robustez del instrumento en su conjunto, permitiendo que los resultados sean interpretados con mayor confianza y respaldando la fiabilidad de las conclusiones de esta investigación.

Figura 2

Cálculo del Alpha de Cronbach.

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2}\right)$$

$$\alpha = \frac{24}{24-1} \left(1 - \frac{10,1410256}{74,0512821}\right)$$

$$\alpha = \frac{24}{23} \left(1 - \frac{10,1410256}{74,0512821}\right)$$

$\alpha = 90\%$

Donde:

K: El número de ítems.

Si²: Sumatoria de Varianzas de los Ítems.

S_T²: Varianza de la suma de los Ítems.

α: Coeficiente de Alfa de Cronbach.

DATOS

K = 24

Si² = 10,1410256

S_T² = 74,0512821

Nota. Cálculo del Alpha de Cronbach de la presente investigación. Elaboración Propia.

Resultados

De esta forma, el actual estudio se llevó a cabo por medio de una encuesta a 37 futuros docentes de la carrera de Educación Básica Presencial, del Quinto Semestre paralelo A, y a tres docentes de instituciones educativas particulares del Distrito Metropolitano de Quito. Esta muestra fue escogida de acuerdo con un universo conformado por 40 docentes y futuros educadores de la ciudad de Quito, Ecuador.

Figura 1

Cálculo de la Muestra.

$$n = \frac{NZ^2P \times Q}{(N - 1)E^2 + Z^2P \times Q}$$

$$n = \frac{40(2,05)^2 0.50(0.50)}{(40 - 1)(0.04)^2 + (2.05)^2 0.50(0.50)}$$

$$n = \frac{40(4,2025)(0.50)(0.50)}{(39)(0,0016) + (4,2025)0.50(0.50)}$$

$$n = \frac{42.025}{1.1130}$$

$$n = 37.757$$

$$n = 38$$

DATOS

N = 40
Z = 96% (0032.05)
E = 4% (0.04)
P = 50% (0.5)
Q = 50% (0.5)

Es así, que a la hora de realizar el cálculo respectivo la diferencia entre muestra y universo era mínima, por lo tanto, se eligió como muestra para la realización de la encuesta a toda la población de estudiantes y docentes anteriormente mencionados.

Tabla 1

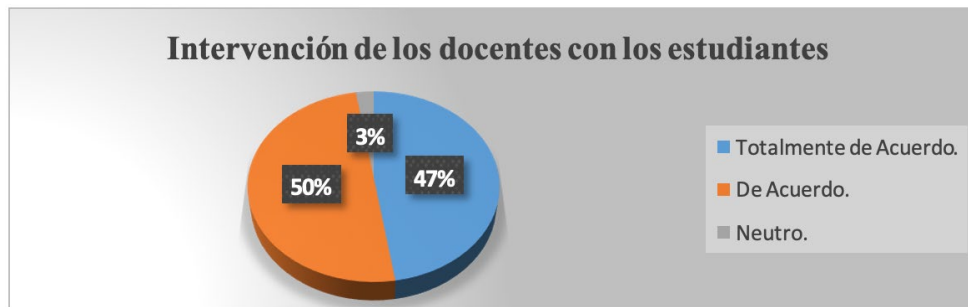
¿Usted considera que la WebQuest le permitirá al educador instruirse constantemente para así poder intervenir consus estudiantes y que exista una eficiente participación docente-estudiante?

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de Acuerdo.	19	47%
De Acuerdo.	20	50%
Neutro.	1	3%
Total General	40	100%

Nota. Tabla de la distribución de los valores obtenidos en la encuesta en base a la pregunta número 1.

Figura 2

Intervención de los Docentes con los Estudiantes.



Nota. Distribución porcentual sobre los datos obtenidos dentro de la pregunta número uno de la encuesta sobre la intervención de los docentes con los estudiantes.

3.1. Análisis

La *Tabla 1* y la *Figura 2* revelaron que el 47% de los encuestados están totalmente de acuerdo con la idea de que la WebQuest permite a los educadores instruirse constantemente y, a su vez, intervenir con sus estudiantes de manera eficiente, impulsando la participación entre ambos. Un 50% adicional se encuentra de acuerdo con esta afirmación, mientras que solo un 3% se mantiene neutral.

Estos resultados confirman que existe un fuerte consenso entre los encuestados sobre la importancia de la intervención docente a través de la WebQuest.

3.2. Criterio

Los docentes son actores fundamentales en el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente aquellos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Su compromiso con un entorno escolar adecuado y una intervención positiva es vital para el éxito de estos niños. En este contexto, se considera necesario implementar la

WebQuest para facilitar la participación de los docentes en la atención niños con TDAH. Esta herramienta, proporcionaría acceso a información precisa y actualizada sobre estrategias de intervención, recursos educativos y apoyo profesional.

Tabla 2

¿Considera usted, que la utilización de la WebQuest permitirá a los docentes atender de forma más efectiva a los estudiantes que presentan Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)?

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de Acuerdo.	19	47%
De Acuerdo.	15	38%
Neutro.	6	15%
Total General	40	100%

Nota. Tabla de la distribución de los valores obtenidos en la encuesta en base a la pregunta número 2.

Figura 3

Atención a los Estudiantes con TDAH.



Nota. Distribución porcentual sobre los datos obtenidos dentro de la pregunta número dos de la encuesta sobre la atención a los estudiantes con TDAH.

3.3. Análisis

De acuerdo con los resultados obtenidos de la encuesta realizada a los docentes, se pudo ver que el porcentaje de las respuestas indican que el 47% de personas están totalmente de acuerdo, el 38% indicaron que están de acuerdo. Por otro lado, el 15% se mantuvieron en una respuesta de neutro. En general, se pudo considerar que la mayoría de los encuestados estaban de acuerdo con que la utilización de que la WebQuest va a permitir a los docentes atender de forma más positiva a los estudiantes que presentan TDAH.

3.4. Criterio

Por lo tanto, se entendió la importancia de promover la atención a los estudiantes que tienen Necesidades Educativas Específicas, además de identificar que esto se puede lograr a través de la intervención de una herramienta tecnológica. De este modo, se proporcionó una comprensión profunda de cómo la WebQuest puede mejorar la capacidad de los docentes para abordar las necesidades educativas específicas de los estudiantes con TDAH, contribuyendo así a la calidad de la educación inclusiva.

Tabla 3

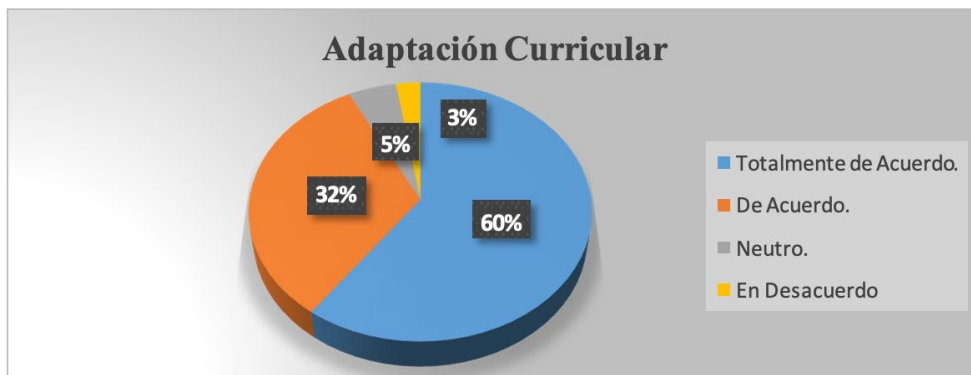
¿Está de acuerdo en que la WebQuest le facilitará al docente instruirse sobre las adecuadas adaptaciones curriculares, de modo que beneficie a las propuestas metodológicas?

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de Acuerdo.	24	60%
De Acuerdo.	13	32%
Neutro.	2	5%
En Desacuerdo.	1	3%
Total General	40	100%

Nota. Tabla de la distribución de los valores obtenidos en la encuesta en base a la pregunta número 3.

Figura 4

Adaptación Curricular.



Nota. Distribución porcentual sobre los datos obtenidos dentro de la pregunta número tres de la encuesta sobre la adaptación curricular.

3.5. Análisis

En la *Tabla 3* se pudo determinar que el 60% de los participantes consideraron que están totalmente de acuerdo en que la WebQuest le facilitará al docente instruirse sobre las adecuadas adaptaciones curriculares, de modo que beneficie a las propuestas metodológicas. Por otro lado, algunos encuestados respondieron que, con un total del 32% se encuentran de acuerdo, un 5% neutro y con un 3% de encuestados, consideraron que se encuentran en desacuerdo.

3.6. Criterio

Los docentes son parte primordial en el desarrollo académicos de los estudiantes y más aún de aquellos que presentan necesidades educativas como lo es el TDAH. De acuerdo con la encuesta realizada, se verificó que la aplicación WebQuest si permitirá una adecuada formación docente debido a que le permitirá instruirse sobre las adaptaciones curriculares ligadas al TDAH, de modo que beneficie a las propuestas metodológicas.

Tabla 4

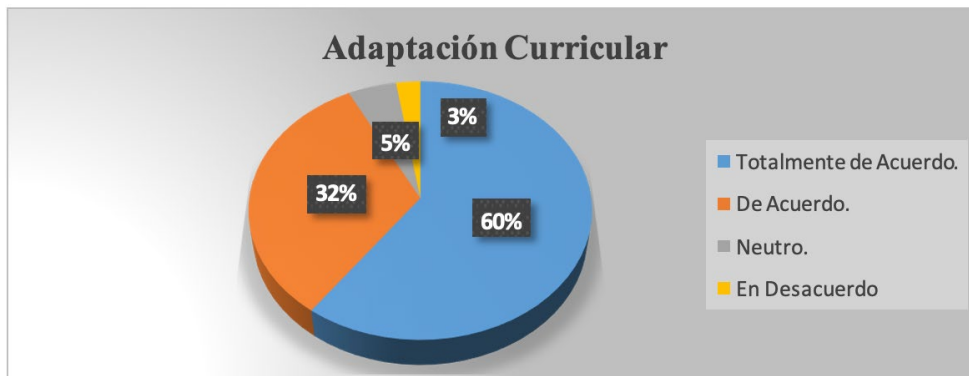
¿Está de acuerdo en que una página web no le permita al docente instruirse sobre la adecuada elaboración de Planificaciones Microcurriculares, de modo que no se evidenciará una eficiente participación de los educadores?

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de Acuerdo.	1	2%
De Acuerdo.	1	2%
Neutro.	2	5%
En Desacuerdo.	15	38%
Totalmente en desacuerdo.	21	53%
Total General	40	100%

Nota. Tabla de la distribución de los valores obtenidos en la encuesta en base a la pregunta número 6.

Figura 5

Adecuadas Planificaciones Microcurriculares.



Nota. Distribución porcentual sobre los datos obtenidos dentro de la pregunta número seis de la encuesta sobre las planificaciones microcurriculares.

3.7. Análisis

La *Tabla 4* y la *Figura 5* revelaron que la gran parte de los encuestados 53% están totalmente en desacuerdo con la idea de que la WebQuest no puede instruir a los docentes sobre la elaboración de planificaciones microcurriculares. Esto significó que reconocen el potencial de la WebQuest como herramienta para la formación docente en esta área. Un 38% adicional se encuentra en desacuerdo con la afirmación, mientras que solo un 5% se muestra neutral y con un porcentaje del 2% se encuentran de acuerdo y totalmente de acuerdo. Estos resultados confirmaron que existió un amplio consenso entre los encuestados sobre el beneficio de esta herramienta para la formación docente en la elaboración de planificaciones microcurriculares.

3.8. Criterio

Las planificaciones microcurriculares son instrumentos esenciales para el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas planificaciones deben ajustarse a la realidad social de los estudiantes para asegurar un aprendizaje efectivo. Los resultados de la encuesta demostraron que la utilización de la WebQuest no solo no afectaría negativamente la capacidad de los docentes para elaborar planificaciones microcurriculares, sino que, por el contrario, se considera una herramienta valiosa que puede facilitar este proceso, permitiendo acceder a una eficiente participación de los educadores con sus niños y niñas de NEE que presentan TDAH.

Conclusiones

En conclusión, la utilización de páginas web proporciona a los docentes un medio eficaz para la actualización continua de conocimientos. Además, fomenta el desarrollo de habilidades prácticas y estrategias pedagógicas específicas para abordar los desafíos asociados al TDAH y desarrolla estrategias clave para la construcción de aulas inclusivas y adaptadas, promoviendo un entorno educativo que identifica y respeta a todos los estudiantes, contribuyendo así al desarrollo integral y el éxito académico de todos los niños y niñas.

En conclusión, el objetivo de investigación buscó divulgar y resaltar la mejora de las habilidades y conocimientos educativos con el propósito de abordar las necesidades educativas especiales (NEE) de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) mediante el uso de páginas web. Este enfoque sugirió la importancia de aprovechar las tecnologías educativas online para proporcionar estrategias y recursos adaptados, promoviendo así un entorno inclusivo y efectivo para este grupo particular de estudiantes.

Se concluyó que la implementación de la WebQuest como herramienta pedagógica proporciona una solución integral para atender las necesidades educativas de estudiantes con TDAH. Su uso favorece una intervención docente más eficiente al facilitar una comunicación clara, un seguimiento personalizado y el acceso a recursos especializados. Esto refuerza la capacidad de los docentes para ofrecer respuestas educativas precisas y oportunas. En el ámbito de la formación continua, la WebQuest garantiza el acceso a información actualizada sobre el TDAH, así como a estrategias de intervención y recursos pedagógicos, promoviendo el desarrollo profesional de los docentes y permitiéndoles mantenerse al día con las mejores prácticas. Además, optimiza la planificación microcurricular al proporcionar herramientas y recursos que permiten diseñar planes de estudio adaptados a las necesidades de los estudiantes con TDAH, simplificando este proceso y permitiendo a los docentes centrarse en la creación de estrategias pedagógicas efectivas.

En definitiva, el uso de una aplicación tecnológica como la WebQuest favorece tanto a la capacitación docente y mejoramiento de los contenidos para los estudiantes que presentan TDAH las cuales mejoraran el ambiente educativo para estos estudiantes. Así, se proporciona una educación en donde se fomente la igualdad y los valores, por lo cual, mediante el resultado obtenido de validez y confiabilidad del coeficiente Alpha de Cronbach, el proponer la herramienta WebQuest, favorecerá a los educadores, y de esta manera, las Instituciones Educativas de la



ciudad de Quito. Los espacios educativos contarán con maestros altamente preparados para enfrentar los desafíos académicos y a su vez brindar calidad educativa.

Referencias

- Alvarado, V. (2021). *Herramientas claves para trabajar con niños con TDAH Y TDA desde las ciencias sociales*. [Tesis de grado, Politécnico Granacolombiano]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10823/2885>
- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Edición Médica Panamericana*. <https://www.federaciocatalanatahdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>
- Chamba, J. (2020). *Las adaptaciones curriculares y su incidencia en la inclusión educativa de los estudiantes de Básica Superior con TDAH, de la Unidad Educativa Fiscal Bicentenario D7, en el año lectivo 2019-2020* [Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio UCE. <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/c0eeb565-7d11-4d63-92db-a400deef8565/content>
- Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación- acción). *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 4(3), 163-173. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/860/1363>
- Jaramillo, V. (2021). *Trastorno de Déficit de Atención por Hiperactividad (TDAH): caracterización, evolución teórica y estrategias pedagógicas para su superación*[Tesis de posgrado, Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil]. Repositorio UTEG. <http://biblioteca.uteg.edu.ec/xmlui/handle/123456789/1683>
- Leandro, J. (2020). Fiabilidad de las escalas: interpretación y limitaciones del Alfa de Cronbach. *Research Gate*. <https://www.researchgate.net/publication/350590351>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011). *Asamblea Nacional - El Pleno*.
- Ministerio de Educación de Ecuador (2013). *Adaptaciones Curriculares para la educación especial inclusiva. Ministerio de Educación de Ecuador*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-adaptaciones-curriculares-para-educacion-inclusiva.pdf>
- Medina, I., Navarro, J., y Alonso, S. (2020). La importancia de la formación inicial docente y su gestión para el acceso al mundo laboral. *Revista International Journal of New Education*, (6), 187-200. <https://revistas.uma.es/index.php/NEIJ/article/view/9034>
- Ramos, P. (2021). *Metodologías para trabajar con alumnos con déficit de atención e hiperactividad (TDAH)* [Tesis de grado, Universidad Católica de Valencia]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/2129>

- Rojas, M. (2021). *La Webquest para el Desarrollo del Aprendizaje Significativo en el Área de Ciencias Naturales en los Niños de Séptimo Año de Educación Básica de la Unidad Educativa "Nuestra Señora de Fátima Periodo 2018-2019"* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio UNACH. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/7924>
- Rosero, M. (2017). El déficit de atención se detecta cuando el niño va a la escuela. *El Comercio*. <https://www.elcomercio.com/tendencias/deteccion-deficit-atencion-ninos-escuela.html>
- Samaniego Luna, N., Muñoz, Z., y Samaniego Guzmán, E. (2020). Terapia cognitivo conductual (TCC) en el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. *RECIMUNDO*, 4(4), 173-187. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(4\).noviembre.2020.173-187](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(4).noviembre.2020.173-187)
- Valle, A., Manrique, L., y Revilla, D. (2022). *La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú Facultad de Educación. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559>



Copyright (2024) © Emily Zoe Yáñez Trujillo, Milena Brigueth Andrade Castillo, Daniela Katherine Sánchez Ríos, Silvia Damaris Alvarez Torres



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

NORMAS DE PUBLICACIÓN REVISTA U-MORES

La Revista U-Mores es una publicación arbitrada de la Universidad Tecnológica Israel con una fuerte visión humanística y basamento riguroso en la evidencia empírica que integra el ámbito de la neurociencia aplicada a las áreas de la educación, la salud, los agrupamientos sociales, las instituciones, y otros

Con una periodicidad cuatrimestral —se publica en los meses de marzo, julio y noviembre—, la revista acepta trabajos tanto en español como en inglés, a fin de facilitar su proyección internacional. Es de acceso abierto y gratuito, e incluye artículos originales de investigación, ensayos y reseñas.

Es importante acotar que las evaluaciones se hacen con pares a doble ciego para garantizar la objetividad y la calidad de las publicaciones.

1. ALCANCE Y POLÍTICA

Las aportaciones tienen que ser originales y no haber sido publicados previamente o estar en proceso de revisión de otro medio.

Estas pueden ser mediante:

- **Artículos:** trabajos de naturaleza teórica y empírica con una extensión de entre 12 y 16 páginas, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.
La estructura a seguir es la siguiente: título, autor (es), institución, correo electrónico de cada autor, código Orcid (<https://orcid.org/>), resumen, palabras clave, abstract (no se aceptarán traducciones provenientes de traductores automáticos), keywords, introducción, metodología, resultados, conclusiones y referencias.
- **Ensayos:** son revisiones exhaustivas del estado de la cuestión de un tema de investigación reciente y actual justificado mediante la búsqueda sistemática de autores que traten sobre esa problemática. Para esta sección se aceptan trabajos con un máximo de entre 12 y 16 páginas, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.
La estructura a seguir es la siguiente: título, autor (es), institución, correo electrónico de cada autor, código Orcid (<https://orcid.org/>), resumen, palabras clave, abstract (no se aceptarán traducciones provenientes de traductores automáticos), keywords, introducción, desarrollo, debate/discusión/conclusiones y referencias bibliográficas.



- **Reseñas:** consiste en la valoración crítica de un autor, un libro u obra artística en la que se realice una evaluación o crítica constructiva. Tiene una extensión de máximo 12 páginas incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias. La estructura a seguir es la siguiente: título, autor (es), correo electrónico de cada autor, código Orcid (<https://orcid.org/>), resumen, palabras clave, abstract (no se aceptarán traducciones provenientes de traductores automáticos debido a su baja calidad), keywords, introducción, desarrollo, debate/discusión/conclusiones y referencias bibliográficas.

2. PROCESO EDITORIAL

Se informa a los autores que los trabajos que se publicaran deben respetar el formato de la plantilla establecida y ser enviados exclusivamente por el OJS (Open Journal System), por esa vía se manejará el proceso de estimación/ desestimación y de aceptación/rechazo, así como en caso de aceptación, el proceso de revisión.

En el período máximo de 30 días, a partir de la recepción de cada trabajo, los autores recibirán una notificación. En caso de que el manuscrito presente deficiencias formales o no se incluya en el focus temático de la publicación, el Editor principal o Director Científico desestimarán formal o temáticamente el trabajo sin opción de reclamo por parte del autor. Por el contrario, si presenta carencias formales superficiales, se devolverá al autor para su corrección antes del inicio del proceso de evaluación. Para ello se establecen las siguientes categorías: **aceptado, aceptado con cambios menores, aceptado con cambios mayores, rechazado.**

Se solicita a los autores que una vez recibida la resolución por parte del Editor de la Revista o del Director Científico envíen el documento corregido en no más de 30 días para una segunda revisión, salvo a aquellos autores a quienes se ha notificado su documento como rechazado.

Los manuscritos serán evaluados científicamente, de forma anónima por pares expertos en la temática, con el fin de garantizar la objetividad e independencia de la Revista.

Los criterios de valoración para la aceptación/rechazo de los trabajos por parte del Consejo Editor son los siguientes:

- a. Actualidad y novedad.
- b. Relevancia y significación: avance del conocimiento científico.
- c. Originalidad.
- d. Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada.
- e. Organización (coherencia lógica y presentación formal).
- f. Coautorías y grado de internacionalización de la propuesta y del equipo.
- g. Presentación: buena redacción.

3. PRESENTACIÓN Y ESTRUCTURA DE ORIGINALES

Los trabajos se presentarán en tipo de letra Times New Roman 12, interlineado simple, con alineación a la izquierda y sin tabuladores ni retornos de carros entre párrafos. Solo se separan con un retorno los grandes bloques (autor, título, resúmenes, descriptores, créditos y epígrafes). Los trabajos se presentan en Word para PC. Las normas de citas y bibliografía se basan en APA 7ma edición.

A continuación, se detalla en profundidad como debe desarrollarse el texto académico:

- Nombres y apellidos completos de cada uno de los autores (máximo 4) por orden de prelación, el número de escritores deberá estar justificado por el tema, su complejidad y extensión. Junto a los nombres ha de seguir la institución, correo electrónico de cada autor y código ORCID.
- Resumen en español con un máximo de 200 palabras, donde se describirá de forma concisa el motivo y el objetivo de la investigación, la metodología empleada, los resultados más destacados y principales conclusiones, con la siguiente estructura: justificación del tema, objetivos, metodología del estudio, resultados y conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal en tercera persona: “El presente trabajo se analizó...”.
- Abstract en inglés con un máximo de 200 palabras. Para su elaboración, al igual que para el título y los keywords, no se admite el empleo de traductores automáticos. Los revisores analizan también este factor al valorar el trabajo
- De 4-6 palabras clave en español/ 4-6 keywords en inglés.
- Introducción: debe incluir los fundamentos y el propósito del estudio, utilizando citas bibliográficas, así como la revisión de la literatura más significativa proveniente de fuentes válidas y de calidad académica.
- Metodología: Será presentado con la precisión que sea conveniente para que el lector comprenda y confirme el desarrollo de la investigación. Se describirá el enfoque metodológico adoptado, la población y muestra, así como las técnicas seleccionadas.
- Resultados: se realizará una exposición de la información recabada durante el proceso de investigación. En caso de ser necesario los resultados se expondrán en figuras o/y tablas.
- Conclusiones: resumirá los hallazgos, relacionando las propias observaciones con otros estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones sin reiterar datos ya comentados en otros apartados.
- Referencias: las citas bibliográficas deben reseñarse en forma de referencias al texto. No debe incluirse bibliografía no citada en el texto. El número de referencias bibliográficas deben ser como mínimo 12 y máximo 20, cantidad necesaria para contextualizar el marco teórico, la metodología usada y los resultados de investigación. Se presentarán alfabéticamente por el apellido primero del autor (agregando el segundo solo en caso de que el primero sea de uso muy común, y unido con guion). Debe usarse la norma [APA 7ma edición](#).



- Apoyo financiero (opcional): El Council Science Editors recomienda a los autor/es especificar la fuente de financiación de la investigación. Se considerarán prioritarios los trabajos con aval de proyectos competitivos nacionales e internacionales. En todo caso, para la valoración científica del manuscrito, este debe ir anonimizado con XXXX solo para su evaluación inicial, a fin de no identificar autores y equipos de investigación, que deben ser explicitados posteriormente en el manuscrito final.

4. DERECHOS DE AUTOR

Los autores que participen de los procesos de evaluación y publicación de sus ediciones conservan sus derechos de autor, cediendo a la revista el derecho a la primera publicación, tal como establecen las condiciones de reconocimiento en la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional](#) (CC BY), donde los autores autorizan el libre acceso a sus obras, permitiendo que los lectores copien, distribuyan y transmitan por diversos medios, garantizando una amplia difusión del conocimiento científico publicado.

5. LISTA DE COMPROBACIÓN PARA ENVÍOS

Los investigadores deberán llenar en el OJS la lista de comprobación para envíos. En caso de que no cumpla uno de los requisitos, el autor no podrá subir el archivo. Por ello es necesario que se revisen los siguientes parámetros antes de enviar el documento.

- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los comentarios al editor/a).
- El archivo de envío está en formato Microsoft Word.
- Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.
- El texto alineado a la izquierda con tiene interlineado sencillo; letra Times New Roman, 12 puntos de tamaño de fuente.
- Si se envía a una sección evaluada por pares de la revista, deben seguirse las instrucciones en asegurar una evaluación anónima.

6. PRÁCTICAS DESHONESTAS: PLAGIO Y FRAUDE CIENTÍFICO

En el caso de que haya algún tipo de infracción contra los derechos de la propiedad intelectual, las acciones y procedimientos que se deriven de esa situación serán responsabilidad de los autores/as. En tal sentido, cabe mencionar las siguientes infracciones graves:

- Plagio: consiste en copiar ideas u obras de otros y presentarlas como propias, como por ejemplo el adoptar palabras o ideas de otros autores sin el debido reconocimiento, no emplear las comillas en una cita literal, dar información errónea sobre la verdadera fuente de la cita, el parafraseo de una fuente sin mencionarla, el parafraseo abusivo, incluso si se menciona la fuente.

- Fraude científico: consiste en la elaboración, falsificación u omisión de información, datos, así como la publicación duplicada de una misma obra y los conflictos de autoría. CITACIÓN Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS el sistema de citación y referencias bibliográficas se ajustarán a las [American Psychological Association](#) (Normas APA, 7ma. edición).
- Se respetará de forma tácita el orden de los autores que figure en el documento original enviado.





UISRAEL - 2024

Francisco Pizarro E4-142 y Marieta de Veintimilla

Teléfono: (593) 2 255-5741

umores@uisrael.edu.ec

Quito - Ecuador