



EDUCACIÓN BASADA EN PROYECTOS

CAFÉ CIENTÍFICO.

Una Forma amena de tratar la
investigación

Compiladoras
Josselyne Doménica Peralta Castro
Evelyn Priscila Duma Ramón

Educación Basada en Proyectos
Café Científico
Una forma amena de tratar la investigación

Compiladoras:

Peralta Castro Josselyne Doménica
Duma Ramón Evelyn Priscila

Autores:

Lárez Lárez Alexander Ramón
García Ayala Darwin Patricio
Chicaiza Aucapiña Darwin Ítalo
Armas Sánchez Karen Andrea
Yolanda Sanipatin Potosí
Collaguazo Liberio Winnifer Stephany
Chauca Guale María Cecilia
Mendieta Toledo Lenin Byron



Fundación Editorial Crisálidas

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquiera otro, sin la autorización previa por escrito de Fundación Editorial Crisálidas.

DERECHOS RESERVADOS.

Copyright © 2022

Fundación Editorial Crisálidas

Callejón, avenida 3era 128 y calle 6ta

Guayaquil, Ecuador.

Tfno.: 0982842107

fundacioneditorialcrisalidas@gmail.com

ISBN: 978-9942-7023-9-5

Impreso y hecho en Ecuador

Dirección editorial: Lic. Josselyne Peralta C.

Coordinación técnica: José Vicente Monti

Diagramación: Sony Ranses Mendieta Toledo

Diseño gráfico: Lic. Josselyne Peralta C.

Fecha de publicación: 27 de febrero, 2023



Editorial Crisálidas

Guayaquil – Ecuador

Índice	Pág.
Compiladores y Autores.....	3
Dedicatoria.....	6
Introducción.....	7
CAPÍTULO I	
Uso de los recursos didácticos del entorno virtual en el retorno a la presencialidad en la Universidad de Otavalo.....	12
CAPÍTULO II	
Diferencias de género en la educación.....	48
CAPÍTULO III	
Estado y misiones en la Amazonía ecuatoriana: Una aproximación a las políticas públicas y su ejecución en la Amazonía ecuatoriana durante el siglo xx.,.....	81
CAPÍTULO IV	
El rol en la formación profesional docente – reflexiones académicas.....	122
CAPÍTULO V	
El juego simbólico en el desarrollo de la psicomotricidad.....	147
Bibliografía.....	210
Agradecimientos.....	236
Los autores y compiladores.....	237

Dedicado a:

Los estudiantes de la Carrera de Educación Inicial de la
Universidad de Guayaquil

Introducción

La educación es un sistema viviente y muy sensible que permite la transformación del ser humano, quienes hemos ejercido la docencia un día o toda la vida, sabemos que esta tarea es muy apasionante y nos cambia la vida. Es por esto que cuando planificamos nuestras agendas curriculares tratamos de proyectar algo más que el objeto de enseñanza y aprendizaje, tratamos de sacar el conocimiento de las cuatro paredes a las que el sistema nos obliga a permanecer, tratamos de levantar de sus asientos a los estudiantes para que no caigan en el aburrimiento, estamos en el momento en que debemos rebelarnos ante el sistema educativo-reproductor y generar estos nuevos caminos por donde transitar juntos, tomados de la mano como personas que aprende-mos.

El Proyecto Pedagógico de Aula (PPA) que se diseñó junto a las estudiantes del séptimo semestre paralelo EDI-S-NO-7-1 de la asignatura de Redacción Científica no es casualidad, este emerge de hace un semestre atrás, lo hablamos, lo sentimos, lo acordamos. Las estudiantes que dentro de poco serán alumnas de un octavo semestre se empoderaron del proyecto y cual verdaderas profesoras llevaron a cabo la hoja de ruta trazada, paso a paso, sin descuidar ningún detalle.

El PPA fue tomado de lo ya conocido “Café Científico” que se iniciaron en Europa y que desde el 2014 los vengo ejecutando con mis estudiantes en las universidades por donde he tenido la oportunidad de aprender mientras enseño. En esta ocasión, la temática iba acorde a la asignatura de Metodología de la Investigación y Redacción Científica que siempre van de la mano, “Educación Basada en Proyectos. Café Científico, una forma amena de tratar la investigación”.

El PPA fue presentado a la Carrera de Educación Inicial de la Universidad de Guayaquil, el mismo fue aprobado y llevado ante el Consejo Científico de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, pasamos esa instancia con soltura y el PPA debía pasar otro umbral académico, el Consejo de Facultad y también fue aprobado nuestro Café Científico, de esta forma, solo quedaba realizar la logística y las micro evaluaciones que sobre la marcha íbamos realizando al proyecto.

Para el Café Científico, invitamos a la prestigiosa Universidad de Otavalo para que nos acompañen en esta travesía académica y fue gracias al profesor Darwin García Ayala, docente de esa institución, que algunos de sus docentes y estudiantes bajaron de la sierra norte ecuatoriana para ser parte de este proyecto.

Otra de las instancias del PPA fue la de conseguir auspicio para el evento dado que la Universidad de Guayaquil no tiene

presupuesto para estas actividades educativas, así, acudimos a la Fundación Editorial Crisálidas (FEC) y la Profesora Josselyne Doménica Peralta Castro, gerente de la editorial quien aprobó que FEC cubra los gastos del proyecto y la publicación de este libro, además que nos facilitó toda la logística para el evento.

El evento se dio y se trataron temas de investigación con sus metodologías, todos estos fueron enviados con dos meses de anticipación a FEC para que los envíe a revisión de pares y sean certificados, el Café Científico se desarrolló en un ambiente muy acogedor y las estudiantes del séptimo semestre paralelo EDI-S-NO-7-1 de la asignatura de Redacción Científica, se desempeñaron en distintos equipos según la logística: arreglo del local, recepción, inscripción, cafetería y baristas, filmación y fotografía, maestras de ceremonia, encargadas de los micrófonos para el público, arreglo del local después del evento, evaluación e informe del evento.

En los capítulos que ustedes leerán se encuentran temas de gran interés realizados por los profesores de la Universidad de Otavalo con sus estudiantes y el tema de investigación de dos de mis estudiantes que dentro de muy poco serán licenciadas en Educación Inicial del Ecuador.

Invito a los profesores y futuros docentes que cambiemos nuestra forma de mirar la enseñanza y el aprendizaje, estoy seguro de que muchos de ustedes sentirán esto que hace unos

días escribía en una de las presentaciones de mis clases y les comparto:

Me encuentro en un espacio perdido, es una selva inhóspita que a la vez me brinda abrigo, tránsito y busco tratando de encontrar-nos, de reinventar-nos en esta labor eterna de aprender y enseñar. Comprendo que muchas veces “me dejé estar” por la desidia y el auto abandono, soy como aquel viajero que se recostó en la hamaca de la desesperanza a contemplar las golondrinas pasar mientras mis estudiantes gritaban pidiendo auxilio porque estas nuevas formas de conocer los desbocaba con millones de conocimientos muchos de ellos sin el enladrillado epistémico que ellos necesitan.

Vuelvo, aparezco y me reinvento para renacer junto a vosotros.

Leo la carta de Bautista y me identifico

¡Ay, Lizardo querido!

sí feliz muerte conseguir esperas,

es justo que advertido,

pues naciste una vez,

dos veces mueras.

Así las plantas, frutos y aves lo hacen:

dos veces mueren y una sola nacen.

Gracias a todos los que están leyendo este sencillo libro de academia e investigación.

Prof. Lenin Mendieta Toledo



CAPÍTULO I

Uso de los Recursos Didácticos del
Entorno Virtual en el Retorno a la
Presencialidad en la Universidad de
Otavalo.

CAPÍTULO I
USO DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS DEL ENTORNO
VIRTUAL EN EL RETORNO A LA PRESENCIALIDAD EN LA
UNIVERSIDAD DE OTAVALO.

Alexander Ramón Lárez Lárez

Resumen

La investigación tiene como objetivo analizar el uso de recursos didácticos del entorno virtual en el retorno a la presencialidad en la Universidad de Otavalo. La investigación se basó en un paradigma cualitativo, con diseño descriptivo de corte transversal. Se empleará el método analítico-crítico, con una revisión de literatura sobre recursos didácticos que posee el entorno virtual de la Universidad de Otavalo para el desarrollo de las actividades académicas de los docentes de cada una de las carreras de la institución, relacionado con los contenidos de las asignaturas correspondientes. Asimismo, permitirá describir las actividades que los docentes puedan desarrollar como herramientas de enseñanza en los entornos virtuales, para la asignación de tareas, elaborar cuestionarios, foros, talleres, videoconferencias, blog, y el wiki. De la misma manera conocer la importancia de la aplicación de los recursos didácticos como herramientas efectivas para el desarrollo de proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación. También

permitirá desarrollar actividades de cooperación entre el profesor y el estudiante de manera que incluya actividades individuales y grupales para un efectivo del aprendizaje colaborativo. Finalmente, utilizar las herramientas tecnológicas que ofrezcan ayudas pedagógicas que se adapten a las necesidades educativas del alumno e implementar acciones formativas que fortalezcan la labor docente.

Palabras clave: Recurso didácticos, herramientas tecnológicas, entorno virtual, evaluación, aprendizaje colaborativo.

USE OF DIDACTIC RESOURCES OF THE VIRTUAL ENVIRONMENT IN THE RETURN TO FACE-TO-FACE TEACHING AT THE UNIVERSITY OF OTAVALO.

Abstract

The objective of this research is to analyze the use of didactic resources of the virtual environment in the return to face-to-face teaching at the University of Otavalo. The research was based on a qualitative paradigm, with a cross-sectional descriptive design. The analytical-critical method will be used, with a literature review on didactic resources that the virtual environment of the University of Otavalo has for the development of academic activities of the teachers of each of the careers of the institution, related to the contents of the corresponding subjects. It will also describe the activities that teachers can develop as teaching tools in virtual environments, for the assignment of tasks, develop quizzes, forums, workshops, videoconferences, blog, and wiki. In the same way to know the importance of the application of didactic resources as effective tools for the development of the teaching-learning process and its evaluation. It will also allow the development of cooperative activities between the teacher and the student in a way that includes individual and group activities for an effective collaborative learning. Finally, to use technological

tools that offer pedagogical aids that adapt to the educational needs of the student and to implement training actions that strengthen the teaching work.

Keywords: Didactic resources, technological tools, virtual environment, evaluation, collaborative learning.

Introducción

Esta investigación tiene como finalidad reflexionar sobre los aspectos relacionados de los recursos didácticos que posee el entorno virtual de aprendizaje (EVA) de la Universidad de Otavalo para que los docentes puedan emplearlos de forma eficiente en el diseño de las aulas virtuales de las asignaturas correspondiente para el dictado de sus clases. Asimismo, es necesario que los docentes se puedan capacitar para que impartan sus conocimientos de las diferentes asignaturas, utilizando las estrategias de enseñanzas mediante el uso de herramientas tecnológicas que conlleven a garantizar el aprendizaje efectivo de los estudiantes con el uso de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA).

Por consiguiente, es necesario hacer una descripción de las actividades y recursos que posee en entorno virtual de aprendizaje (EVA) de la Universidad de Otavalo, que deben ser utilizados en la estructura del aula virtual para diseñar los contenidos a desarrollar en las unidades de aprendizajes que se estructuran las asignaturas. Cabe destacar que la Universidad de Otavalo ha realizado capacitaciones a los docentes sobre el uso del EVA en momentos de pandemia para que los profesores estructuran los contenidos de las asignaturas asignadas de acuerdo a la estructura básica

establecida en el mismo, de manera que, el docente debe estructurar los contenidos en tres unidades de aprendizaje considerando lo establecido en el sílabo de las asignaturas, empleando las estrategias y los recursos didácticos que permita a los estudiantes revisar los contenidos dictados en las clases por el docente y las actividades de reforzamiento que permitan lograr el aprendizaje significativo de cada uno de los objetivos planteados en la cada uno de los temas, correspondiente a las asignaturas.

De acuerdo con los resultados establecido en la investigación realizada por Lárez y Romero (2021) las herramientas didácticas que mayormente emplean los docentes en el EVA es la asignación de tareas, el cuestionario, el foro, el taller y la videoconferencia y la de menor uso fue el blog y el wiki. Esto se puede deber a destreza que posee los docentes en la implementación de estos recursos porque requiere de menor tiempo para organizarlos, con menor conocimiento del blog y del wiki para utilizarlos.

I. Estructura del EVA de la Universidad de Otavalo.

A continuación, se explica la manera como debe estar estructurada el aula virtual de las asignaturas que los docentes deben elaborar antes de iniciar cada periodo académico para que los estudiantes puedan tener acceso a los contenidos y realizar las actividades correspondientes de acuerdo con las

asignaciones que cada docente considere necesaria para el logro de los objetivos establecidos en el sílabo de la asignatura.

Es importante acotar que para la organización de las aulas virtuales se toma como referencia la metodología PACIE, que ha sido utilizada con éxito en procesos de formación virtuales en diferentes instituciones educativas a nivel nacional e internacional. Desarrollada por Camacho (2019), este la define como: una metodología de trabajo en línea a través de un Campus Virtual, que permite manejar de la mejor manera ese proceso de transición, tanto en los procesos áulicos convencionales, como en los institucionales, de enseñar en el aula a utilizar Internet como un soporte adicional a los recursos didácticos usados actualmente en las clases (s.p.). (. . .)

En correspondencia a lo anteriormente mencionado la estructura del aula virtual deber estar distribuida de la siguiente manera.

1-Sección de información. Se coloca toda información relacionada con la asignatura, allí se describen una información general del curso, la forma como van a ser las evaluaciones, información del docente, la bibliografía a utilizar y las actividades a desarrollar en el periodo académico, permitiendo una interacción dentro del aula virtual entre los estudiantes y el docente tutor.

2-Bienvenida al estudiante. Se debe realizar un archivo donde se le dé la bienvenida a los estudiantes a la asignatura que va a cursar en el nivel correspondiente y la unidad curricular al cual pertenece (básica o profesional). Se describe cómo se van a desarrollar los contenidos de la asignatura, las actividades a realizar (consultas, foros, tarea y evaluaciones) y los recursos a utilizar (archivos de presentación, guías, videos, enlaces URL, videoconferencias, entre otros) que el estudiante podrá revisar en cada una de las unidades de aprendizajes del entorno virtual de aprendizaje (EVA).

Asimismo, se darán las indicaciones de las actividades que deben completar en cada unidad de aprendizaje, describir cuantas unidades de aprendizajes tiene el curso y el puntaje mínimo que se necesita para aprobar el curso. Finalmente se alentará a los estudiantes para cumplir con los propósitos y objetivos propuestos, deseándole el mayor de los éxitos. Al final el nombre del docente de la asignatura.

3-Presentación de la asignatura. Los docentes deben realizar un archivo de presentación (Power Point, Sway, entre otros) donde se realice una breve descripción de la asignatura, curso o equivalente en el proyecto de carrera o programa, el objetivo general y la descripción de las unidades de aprendizajes.

4-Rúbrica de evaluación. Es el instrumento de calificación que utiliza la descripción cualitativa de los criterios de realización de una tarea o actividad compleja a evaluar de forma graduada.

Así, proporciona pautas con respecto a cómo se va a apreciar el trabajo de un estudiante. Pueden ser genéricas, específicas de una tarea, holística, analítica. También se debe agregar el cronograma de evaluación con los criterios y los porcentajes en los logros de los objetivos de los temas.

5- Información del tutor. Se debe agregar la hoja de vida del tutor con la información básica, nombre, dirección, teléfono, e-mail, considerando su formación académica, experiencia docente, experiencia profesional, cursos recibidos e impartidos, producción científica, participación en eventos, entre otros. Esta información debe colocarse en un archivo PDF en el EVA.

6-. Sílabo de la Asignatura. El docente debe agregar el archivo del sílabo de la asignatura con los objetivos del docente, las competencias genéricas, competencias específicas, producto integrador del aprendizaje en la asignatura, los sistemas de contenidos y productos de aprendizajes por cada unidad de aprendizaje distribuidos por temas, la planificación del tiempo de estudio en la asignatura en el componente de docencia, componente de aplicación y experimentación de aprendizajes y componente de aprendizaje autónomo. Los libros de textos básicos, complementarios y principales lecturas que se orientan y el cronograma de los componentes de docencia del sílabo.

7-. Asistencia. Se puede agregar sesiones de asistencias para las clases en línea considerando las horas semanales que posea cada asignatura y las cantidades de encuentros semanales en todo el semestre. Para ello se puede utilizar el recurso de asistencia del EVA donde se pueden programar todas las sesiones del semestre.

8-. Avisos. Información que el docente necesita socializar con los estudiantes de las actividades a cumplir en la asignatura, tales como inicio de clase, horas de asesorías o tutorías, horarios, fechas de entrega entre otros. Este foro de avisos se crea automáticamente cuando se crea el curso en el EVA, solo pueden escribir los profesores y administradores.

8-. Unidades de aprendizajes. Son las diferentes secciones donde el docente divide el bloque académico de las asignaturas en el EVA de acuerdo con lo descrito en el sílabo de la asignatura. Dentro de cada una de las unidades se deben colocar los diferentes temas que estructuran cada una de ellas con sus respectivas actividades y recursos para poder medir el logro de los aprendizajes.

9-. Contenido de las unidades de aprendizaje y su distribución. Los diferentes temas que corresponden a cada una de ellas y la distribución van a depender de la cantidad de actividades y recursos que se utilizaran para poder desarrollar cada uno de los mismos. Los temas deben contener cuatro partes:

Exposición: Cada profesor debe presentar la información de los contenidos de manera clara, apoyada en diversos recursos: Videos, PDF, Documentos, Libros y/o Enlaces, para la obtención y generación de conocimiento.

Rebote: Esta sección debe ser preparada por el docente para que el estudiante se autoevalúe y realmente la información obtenida de manera tal que cheque su conocimiento previo y de esta manera lo obliga a retomar la actividad que aun esta por lograr. En esta parte se puede realizar preguntas abiertas relacionadas con el tema tratado.

Construcción: En este parte el estudiante deberá leer los contenidos y presentar una opinión o postura frente a la información que se le expone. La finalidad es que pueda construir, generar y exponer nueva información, de manera reflexiva sobre los temas tratados. En este apartado se puede emplear el foro de preguntas y respuestas

Comprobación: En ella el profesor no interactúa, debe colocar los recursos que considere necesarios para comprobar los conocimientos adquiridos por los participantes; los mismos deben llevar calificación y puede ser, cuestionarios, consultas, Blogs, Wikis, entre otros.

La estructura del EVA de Universidad de Otavalo se estructuró considerando lo manifestado por Polanco (2002) que define los entornos virtuales de aprendizaje

como: Espacios de comunicación que permiten el intercambio de información y que harían posible, según su utilización, la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje en el que se facilitará la cooperación del profesor y estudiantes, en un marco de interacción dinámica, a través de unos contenidos culturalmente seleccionados y materializados mediante la representación, de los diversos lenguajes que el medio tecnológico es capaz de soportar (p. 56).

También se estableció de acuerdo con los criterios descrito por Rodríguez & Barragán (2017) que lo conceptualizan así:

Espacio de comunicación que hace posible la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje en un marco de interacción dinámica, a través de contenidos culturalmente seleccionados y elaborados y actividades interactivas para realizar de manera colaborativa, utilizando diversas herramientas informáticas soportadas por el medio tecnológico, lo que facilita la gestión del conocimiento, la motivación, el interés, el autocontrol y la formación de sentimientos que contribuyen al desarrollo personal (p. 9).

De las dos definiciones se deduce que lo que diferencia a estos espacios de otros recursos de enseñanza virtual es la

reciprocidad de información permanente y recíproca, que facilita la comunicación entre educador y el educando.

Es importante destacar cuales son las ventajas de contar con un EVA porque se puede acceder a él a través de navegadores salvaguardados y que en su diseño cuentan con un interfaz gráfico e intuitivo que facilita la estructuración de los módulos de forma organizada. Asimismo, se puede adaptar a los intereses del usuario, considerando los requerimientos que este necesite y a la par poseer la información para la enseñanza, contando con recursos para la evaluación y el seguimiento de las actividades de los alumnos.

II. Recursos didácticos.

Dentro de los recursos didácticos que ofrece el EVA de la Universidad de Otavalo existe una cantidad importante que ofrece al profesor herramientas didácticas que puede utilizar para incorporarlas a su aula virtual y poder ofrecer al estudiante los medios necesarios para el logro de su aprendizaje, a continuación se describen cada una de ellas de acuerdo con la información obtenida de página web de la Universidad de Otavalo en el apartado Ingreso, sección, entorno virtual de aprendizaje, accediendo con el usuario del docente.

1- Actividades. Son las diferentes herramientas que emplea el docente para conocer el desempeño de los estudiantes en su

actividad de aprendizaje de los contenidos temáticos en cada una de las unidades de aprendizaje, entre cuales tenemos:

- Asistencia. Es el módulo que permite al docente tomar asistencia en clase y a los estudiantes ver su propio registro de asistencia. El profesor puede crear múltiples sesiones y marcar el estado de asistencia como "Presente", "Ausente", "Retraso", o "Falta Justificada", o modificar dichos estados para que se ajusten a sus necesidades. Los reportes están disponibles para toda la clase o individualmente por estudiante.
- Base de datos. Permite a los participantes del curso crear, mantener y buscar información en un repositorio de registros. La estructura de las entradas la define el profesor según una lista de campos. Los tipos de campo incluyen casilla de verificación, botones de radio, menú desplegable, área de texto, URL, imagen y archivo cargado. La presentación visual de la información al listar, ver o editar las entradas de la base de datos se controla mediante plantillas de base de datos. Las actividades de base de datos pueden ser compartidos entre los cursos como opción preestablecida de manera que un profesor también puede importar y exportar las entradas de base de datos. Si el filtro de base de datos "auto enlace" está activo, cualquier entrada de la base de datos podrá ser

enlazada automáticamente desde donde las palabras o frases aparecen dentro en el curso.

Un profesor puede permitir comentarios en las entradas. Las entradas también pueden ser calificadas por profesores u otros estudiantes (evaluación por pares). Las calificaciones se agregarán para formar una calificación final que se registrará en el libro de calificaciones. Las actividades de base de datos tienen muchos usos, como, por ejemplo, una colección de enlaces de colaboración web, libros, reseñas de libros, referencias de revistas, etc. De la misma manera para la visualización de fotos, carteles, sitios web o poemas de los estudiantes, y así poder ver comentados por otros estudiantes.

- Chat. La actividad chat permite a los participantes tener una discusión en formato texto de manera sincrónica en tiempo real. El chat puede ser una actividad puntual o puede repetirse a la misma hora cada día o cada semana. Las sesiones de chat se guardan y pueden hacerse públicas para que todos las vean o limitadas a los usuarios con permiso para ver los registros de sesiones del chat. Los chats son especialmente útiles cuando un grupo no tiene posibilidad de reunirse físicamente para poder conversar cara-a-cara, como:

Reuniones programadas de estudiantes inscritos a cursos en línea, para permitirles compartir experiencias con

otros compañeros del mismo curso, pero de diferentes ciudades o países, estudiantes que temporalmente no puede asistir en persona podría chatear con su profesor para ponerse al día del trabajo escolar de esa manera los estudiantes que empiezan a trabajar se juntan para discutir sus experiencias entre ellos y con el maestro. Niños pequeños en casa por las tardes, como una introducción controlada (monitoreada) al mundo de las redes sociales. Una sesión de preguntas y respuestas con un orador invitado de una localidad diferente (a distancia). Sesiones para ayudar a los estudiantes a prepararse para exámenes, donde el maestro, o los estudiantes, hagan preguntas de ejemplo.

- Consulta. Este módulo permite al profesor hacer una pregunta especificando las posibles respuestas posibles. Los resultados de la elección pueden ser publicados después que los estudiantes hayan respondido, después de cierta fecha, o no publicarse. Los resultados pueden ser publicados, con los nombres de los estudiantes o de forma anónima.

La consulta puede utilizarse para realizar una encuesta rápida que estimule a los alumnos a reflexionar sobre un tema, comprobar rápidamente que los estudiantes han entendido algo concreto, facilitar la toma de decisiones,

por ejemplo, permitiendo a los estudiantes votar algún aspecto relacionado con el curso.

- Cuestionario. Permite al profesor diseñar y plantear cuestionarios con preguntas tipo opción múltiple, verdadero/falso, coincidencia, respuesta corta y respuesta numérica. El profesor puede permitir que el cuestionario se intente resolver varias veces, con las preguntas ordenadas o seleccionadas aleatoriamente del banco de preguntas. Se puede establecer un tiempo límite. Cada intento se califica automáticamente, con la excepción de las preguntas de tipo "ensayo", y el resultado se guarda en el libro de calificaciones. El profesor puede determinar si se muestran y cuándo se muestran al usuario los resultados, los comentarios de retroalimentación y las respuestas correctas.

Los cuestionarios pueden usarse para hacer exámenes del curso, mini test para tareas de lectura o al final de un tema, exámenes de práctica con preguntas de exámenes anteriores, para ofrecer información inmediata sobre el rendimiento y para autoevaluación.

- Encuestas. este módulo permite que un profesor pueda crear una encuesta personalizada para obtener la opinión de los participantes utilizando una variedad de tipos de pregunta, como opción múltiple, sí/no o texto. Las respuestas de la encuesta pueden ser anónimas si así se

quiere, y los resultados pueden ser mostrados a todos los participantes o bien sólo a los profesores. Cualquier encuesta situada en la página principal del sitio podrá ser cumplimentada por usuarios no registrados.

La encuesta puede ser utilizada para la evaluación del curso, ayudando a mejorar el contenido del mismo para los futuros participantes, para permitir que los participantes se inscriban en módulos de cursos, eventos, entre otros, encuestar a los invitados a la hora de la elección de cursos, las políticas escolares.

Las encuestas predefinidas. Proporcionan una serie de instrumentos que se han mostrado útiles para evaluar y estimular el aprendizaje en entornos en línea. Un profesor puede usarlos para recopilar información entre sus alumnos que le ayude a conocer mejor su clase, así como su propia forma de enseñar. Tener en cuenta que estas encuestas tienen ya las preguntas previamente predefinidas. Los profesores que deseen crear sus propias encuestas deben utilizar el módulo de actividad “Encuesta”.

- E-Voting. Permite a los estudiantes votar a través de sus smartphones o tabletas y tener los resultados en un gráfico en tiempo real. La actividad E-Voting es ideal para captar la atención de grupos numerosos. Incrementa la interacción entre Profesores y Estudiantes. Por lo tanto,

permite un tipo de actividad de clase invertida. E-Voting se puede usar en clase para probar el conocimiento al final de un curso o para promover presentaciones teóricas.

- Foro. Permite a los participantes tener discusiones asincrónicas, es decir discusiones que tienen lugar durante un período prolongado de tiempo. Existen varios tipos de foro para elegir, como el foro estándar donde cualquier persona puede iniciar una nueva discusión en cualquier momento, un foro en el que cada alumno puede iniciar una única discusión, o un foro de pregunta y respuesta en el que los estudiantes primero deben participar antes de poder ver los mensajes de otros estudiantes. El profesor puede permitir que se adjunten archivos a las aportaciones al foro. Las imágenes adjuntas se muestran en el mensaje en el foro. Los participantes pueden suscribirse a un foro para recibir notificaciones cuando hay nuevos mensajes en el foro. El profesor puede establecer el modo de suscripción, opcional, forzado o auto, o prohibir completamente la suscripción. Si es necesario, los estudiantes pueden ser bloqueados a la hora de publicar más de un número determinado de mensajes en un determinado período de tiempo; esta medida puede evitar que determinadas personas dominen las discusiones.

Los mensajes en el foro pueden ser evaluado por profesores o estudiantes (evaluación por pares). Las clasificaciones pueden agregarse a una calificación final que se registra en el libro de calificaciones. Los foros tienen muchos usos, como por ejemplo; un espacio social para que los estudiantes se conozcan, Para los avisos del curso (usando un foro de noticias con suscripción forzada), discutir el contenido del curso o de materiales de lectura, continuar en línea una cuestión planteada previamente en una sesión presencial, discusiones solo entre profesores del curso (mediante un foro oculto), como un centro de ayuda donde los tutores y los estudiantes pueden dar consejos, área de soporte uno-a-uno para comunicaciones entre alumno y profesor (usando un foro con grupos separados y con un estudiante por grupo) y .actividades complementarias, como una "lluvia de ideas" donde los estudiantes puedan reflexionar y proponer ideas

- Glosario. Permite a los participantes del curso crear y mantener una lista de definiciones, de forma similar a un diccionario, o para recoger y organizar recursos o información. El profesor puede permitir que se adjunten archivos a las entradas del glosario. Las entradas se pueden buscar y se puede navegar por ellas en orden alfabético o por categoría, fecha o autor. Las entradas

pueden aprobarse por defecto o requerir la aprobación de un profesor antes de que sean visibles para los demás alumnos.

Las entradas también se pueden calificar por profesores o por los demás estudiantes (evaluación por pares). Las calificaciones pueden agregarse para formar una calificación final que se registra en el libro de calificaciones.

Los glosarios tienen muchos usos, como es el caso de un registro cooperativo de términos clave, un espacio para darse a conocer, donde los estudiantes nuevos añadan su nombre y sus datos personales, recurso con "consejos prácticos" con las mejores prácticas en un tema concreto, área para compartir vídeos, imágenes o archivos de sonido, recurso con "asuntos que recordar".

- Herramienta externa. Permite a los estudiantes interactuar con recursos educativos y actividades alojadas en otros sitios de internet. Por ejemplo, una herramienta externa podría proporcionar acceso a un nuevo tipo de actividad o de materiales educativos de una editorial.

Para crear una actividad de herramienta externa se requiere un proveedor de herramienta que soporte LTI (Learning Tools Interoperability = Interoperatividad de Herramientas de Aprendizaje). Un profesor puede crear

una actividad de herramienta externa o hacer uso de una herramienta configurada por el administrador del sitio. Las herramientas externas difieren de los recursos URL en varias formas, por ejemplo: tienen acceso a información acerca del usuario que invocó la herramienta, como por ejemplo la institución, curso y nombre, soportan leer, actualizar y borrar calificaciones asociadas con la instancia de la actividad. Las configuraciones de la herramienta externa crean una relación de confianza entre su sitio Moodle y el proveedor de la herramienta, permitiendo la comunicación segura entre ambos.

- Juegos. Son actividades pedagógicas que se pueden emplear para evaluar los aprendizajes de los temas de cada unidad. Cada uno de ellos se pueden elaborar con glosarios, preguntas de respuestas corta de examen y preguntas para un cuestionario. Los juegos que están disponibles son:

a) Juego del ahorcado: Este juego obtiene palabras de un glosario o de preguntas de respuesta corta de examen, y genera un acertijo del ahorcado. El profesor puede configurar el número de palabras que tiene cada juego, si se muestra la primera o la última letra, o si se muestra la pregunta o la respuesta al final.

- b) Criptograma: Este juego es similar al crucigrama, pero las respuestas están ocultas dentro de un criptograma aleatorio.
- c) Crucigrama: Este juego obtiene palabras de un glosario o de preguntas de respuesta corta para cuestionario, y genera un crucigrama aleatorio. El profesor puede configurar el número máximo de columnas/filas o de palabras que contiene. El estudiante puede pulsar el botón "Revisar crucigrama" para revisar si sus respuestas son correctas. Cada crucigrama es dinámico, por lo que es diferente para cada estudiante.
- d) Imagen oculta: Descubre cada parte de una imagen por cada pregunta correctamente contestada por el estudiante. Cada número en el juego de imagen oculta muestra una pregunta al estudiante de forma tal que, cuando el estudiante contesta correctamente a la pregunta, el número se descubre, mostrando una parte de la imagen.
- e) Juego – millonario: Se muestra una pregunta al estudiante; si la contesta correctamente se mueve hacia arriba al siguiente número del juego hasta que el usuario haya completado las preguntas. Si se contesta una pregunta de forma incorrecta se termina el juego.

- f) Juego - serpientes y escaleras: Se le muestra una pregunta al estudiante; si la contesta correctamente se muestra un número en el dado, luego se mueve la ficha del juego el número de lugares que mostró el dado.
- g) Juego - sudoku: Muestra un puzle sudoku a los estudiantes con un número insuficiente de números para permitir resolverlo. Por cada pregunta que conteste correctamente, se añade un número adicional al acertijo para hacerlo más sencillo de resolver.
- Lección. Permite a un profesor presentar contenidos y/o actividades prácticas de forma interesante y flexible. Un profesor puede utilizar la lección para crear un conjunto lineal de páginas de contenido o actividades educativas que ofrezcan al alumno varios itinerarios u opciones. En cualquier caso, los profesores pueden optar por incrementar la participación del alumno y asegurar la comprensión mediante la inclusión de diferentes tipos de pregunta, tales como la elección múltiple, respuesta corta y correspondencia. Dependiendo de la respuesta elegida por el estudiante y de cómo el profesor desarrolla la lección, los estudiantes pueden pasar a la página siguiente, volver

a una página anterior o dirigirse a un itinerario totalmente diferente.

Una lección puede ser calificada y la calificación registrada en el libro de calificaciones. Las lecciones pueden ser utilizadas para el aprendizaje autodirigido de un nuevo tema, ejercicios basados en escenarios o simulaciones y de toma de decisiones, realizar ejercicios de repaso diferenciadas, con distintos conjuntos de preguntas de repaso, dependiendo de las respuestas dadas a las preguntas anteriores

- Lista de verificación. La lista de verificación permite a un maestro crear una lista de verificación / lista de tareas / lista de tareas para que sus estudiantes trabajen. La página le permite ver u obtener una vista previa de una lista de verificación en particular. De forma predeterminada, los profesores solo pueden ver una lista de elementos de la lista de comprobación, pero no pueden guardar ningún cambio en la lista.

Los estudiantes pueden ver una lista de elementos de la lista de verificación, marcar los que han completado y luego hacer clic en 'guardar' para actualizar el sistema. Si el profesor lo ha permitido, los estudiantes también pueden hacer clic en “Comience a agregar sus propios elementos”, luego hacer clic en los símbolos verdes “+” para insertar nuevos elementos privados en

su propia lista. Los símbolos rojos “-” se pueden usar para eliminar estos elementos nuevamente.

Los elementos privados y elementos que el profesor ha marcado como opcionales, con un recuento para la barra de progreso “Todos los elementos” en la parte superior de la pantalla, no afectará a la barra de progreso “Elementos requeridos”.

- **Paquete SCORM.** Es un conjunto de archivos que se empaquetan conforme a una norma estándar para los objetos de aprendizaje. El módulo de actividad SCORM permite cargar y añadir a los cursos paquetes SCORM o AICC como archivos Zip. El contenido se muestra normalmente en varias páginas, con navegación entre las páginas. Hay varias opciones para la visualización de los contenidos, con ventanas pop-up, en tablas de contenidos, con botones de navegación, etc.

Las actividades SCORM generalmente incluyen preguntas que pueden ser calificadas y se registra en el libro de calificaciones. Las actividades SCORM se puede usar para la presentación de contenidos multimedia y animaciones. Como herramienta de evaluación, el módulo SCORM le permite a el profesor subir cualquier paquete SCORM o AICC para incluirlo en su curso. El significado de las siglas SCORM (Sharable Content Object Reference Model = Modelo de Referencia de

Objeto de Contenido Compartible) es una colección de especificaciones que permite la interoperabilidad, accesibilidad y reusabilidad de contenido de aprendizaje basado en web.

El contenido SCORM puede ser proporcionado a los estudiantes mediante cualquier Sistema de Gestión del Aprendizaje (Learning Management System (LMS)) compatible con SCORM que use la misma versión de SCORM.

- Taller. Permite la recopilación, revisión y evaluación por pares del trabajo de los estudiantes. Los estudiantes pueden enviar cualquier contenido digital (archivos), tales como documentos de procesador de texto o de hojas de cálculo y también pueden escribir el texto directamente en un campo empleando un editor de texto (dentro de Moodle).

Los envíos son evaluados empleando un formato de evaluación de criterios múltiples definido por el profesor. El proceso de revisión por pares y el formato para comprender cómo funciona la evaluación se pueden practicar por anticipado con envíos de ejemplo proporcionados por el maestro, junto con una evaluación de referencia. A los estudiantes se les dará la oportunidad de evaluar uno o más de los envíos de sus pares estudiantes. Los que envían y los que evalúan

pueden permanecer anónimos si se requiere así los estudiantes tendrán dos calificaciones para la actividad de taller: una calificación por enviarlo y otra por la evaluación de sus pares. Ambas calificaciones se guardan en el libro de calificaciones.

- Wiki. El módulo de actividad wiki les permite a los participantes añadir y editar una colección de páginas web. Un wiki puede ser colaborativo, donde todos pueden editarlo, o puede ser individual, donde cada persona tiene su propio wiki que solamente ella podrá editar. Se conserva un histórico de las versiones previas de cada página del wiki, permitiendo consultar los cambios hechos por cada participante.

Básicamente, una página de wiki es una página web que todos en su clase pueden crear juntos, directo desde el navegador de Internet, sin que necesiten saber HTML. Un wiki empieza con una portada. Cada autor puede añadir otras páginas al wiki, simplemente creando un enlace hacia una página (nueva) que todavía no existe.

Los wikis tienen muchos usos, como, por ejemplo: Para generar unos apuntes de clase colaborativamente entre todos, los profesores pueden planear una estrategia o reunión de trabajo en equipo. Para estudiantes que trabajarán en equipo en un libro en

línea, creando contenidos de un tema elegido por sus tutores, narración colaborativa o creación de poesía grupal, donde cada participante escribe una línea o un verso, como un diario personal para apuntes para examen o resúmenes (wiki personal).

2- Recursos

Los recurso que posee el EVA de la Universidad de Otavalo permite al docente preparar los contenidos de los temas descritos en el sílabo de la asignatura y que puede emplear como herramientas de enseñanza para el dictado y desarrollo de las clases que se van a desarrollar en cada unidad de aprendizajes, así como material de apoyo para los estudiantes, bibliografía para consultar, descripciones de las partes que se puede dividir un curso en cada unidad de aprendizaje, a continuación se describen cada uno de ellos.

- Archivos. Este módulo permite a los profesores proveer un archivo como un recurso del curso. Cuando sea posible, el archivo se mostrará dentro del interface del curso; si no es el caso, se les preguntará a los estudiantes si quieren descargarlo. El recurso archivo puede incluir archivos de soporte, por ejemplo, una página HTML puede tener incrustadas imágenes u objetos Flash. Observe que los estudiantes necesitan tener el software apropiado en sus ordenadores personales para poder abrir los archivos.

Un archivo puede utilizarse para compartir presentaciones utilizadas en clase, incluir una Mini web como recurso del curso, proveer a los estudiantes de borradores de archivos para que los editen y los envíen en sus tareas.

Los archivos pueden añadirse al subirlos desde una fuente externa como una computadora o un dispositivo de memoria USB, o al arrastrarlos y soltarlos directamente por sobre de la página del curso. En ambas opciones se necesita activar la edición.

- Carpetas. Este recurso permite al docente mostrar un grupo de archivos relacionados dentro de una única carpeta. Se puede subir un archivo comprimido (Zip) que se descomprimirá (un Zip) posteriormente para mostrar su contenido, o bien, se puede crear una carpeta vacía y subir los archivos dentro de ella.

Una carpeta se puede usar para agrupar una serie de documentos sobre un tema, por ejemplo, un conjunto de exámenes de otros años en formato PDF, o una colección de archivos para crear un proyecto concreto por parte de los estudiantes. Crear un espacio de subida de archivos compartido entre los profesores del curso (se debería ocultar la carpeta a los alumnos para que lo vean solo los profesores).

- Etiquetas. Este módulo permite insertar texto y elementos multimedia en las páginas del curso entre los enlaces a otros recursos y actividades. Las etiquetas son muy versátiles y pueden ayudar a mejorar la apariencia de un curso si se usan cuidadosamente.

Las etiquetas pueden ser utilizadas para dividir una larga lista de actividades con un subtítulo o una imagen, visualizar un archivo de sonido o vídeo incrustado directamente en la página del curso y para añadir una breve descripción de una sección del curso.

- Libros. El módulo permite crear material de estudio de múltiples páginas en formato libro, con capítulos y subcapítulos. El libro puede incluir contenido multimedia, así como texto y es útil para mostrar grandes volúmenes de información repartido en secciones.

Un libro puede usarse para mostrar material de lectura de los módulos individuales de estudio, como un manual para el personal del departamento, los sitios web creados con anterioridad pueden importarse directamente hacia el recurso libro y pueden imprimirse totalmente o por capítulos.

El recurso Libro permite tener capítulos principales y subcapítulos, pero no va más profundo. En otras palabras, los subcapítulos no pueden tener sus propios

subcapítulos dentro, ya que el módulo está diseñado para ser un recurso simple de usar para maestros y alumnos.

Este recurso no es interactivo. Sin embargo, se puede enlazar a consulta, foros etc., desde adentro de un libro. También, se pueden incluir videos Flash y otros materiales multimedia dentro de un libro. También se puede emplear como un portafolio de trabajos de los estudiantes.

- **Página.** El recurso página permite a los profesores crear una página web mediante el editor de textos. Una página puede mostrar texto, imágenes, sonido, vídeo, enlaces web y código incrustado (como por ejemplo los mapas de Google) entre otros.

Entre las ventajas de utilizar el recurso página en lugar del recurso de archivo está que el recurso es más accesible (por ejemplo, para usuarios de dispositivos móviles) y de más fácil actualización.

Una página puede ser utilizada para dar a conocer los términos y condiciones de un curso o el programa de la asignatura, incrustar varios vídeos o archivos de sonido, junto con un texto explicativo. En ciertos casos puede ser preferible usar el recurso página en lugar de subir un documento de procesador de texto,

particularmente si el documento contiene texto que se pretende que solamente se lea y no se descargue.

- Paquete de contenido IMS. Un paquete de contenido IMS es una colección de archivos que se empaquetan de acuerdo con un estándar acordado para que puedan reutilizarse en diferentes sistemas. El módulo de paquete de contenido IMS permite que dichos paquetes de contenido se carguen como un archivo zip y se añadan a un curso como recurso.

El contenido generalmente se muestra en varias páginas, con navegación entre las páginas. Hay varias opciones para mostrar contenido en una ventana emergente, con un menú de navegación o botones, etc. Puede usarse un paquete de contenido IMS para presentar contenido multimedia y animaciones.

- URL. El recurso URL permite que el profesor pueda proporcionar un enlace de Internet como un recurso del curso. Todo aquello que esté disponible en línea, como documentos o imágenes, puede ser vinculado; la URL no tiene por qué ser la página principal de un sitio web. La dirección URL de una página web en particular puede ser copiada y pegada por el profesor, o bien, este puede utilizar el selector de archivo y seleccionar una URL desde un repositorio, como Flickr, YouTube o Wikimedia.

Hay una serie de opciones de visualización de la URL, como incrustada o abierta en una nueva ventana, y opciones avanzadas, como “parsear información a la URL”, como el nombre de un estudiante. Hay que tener en cuenta que las URL también pueden ser añadidas en otros recursos o actividades a través del editor de texto.

Al respecto, podemos afirmar que intrínsecamente en los EVA, según Rincón (2008), quien cita a García, Ruiz y Domínguez (2006), en un aula virtual de aprendizaje: Se combinan una diversidad de herramientas virtuales con la finalidad de brindar soporte a profesores y estudiantes; poder optimizar las distintas fases del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esas herramientas son de comunicación síncrona y asíncrona, para la gestión de los materiales de aprendizaje, gestión de personas participantes, incluidos sistemas de seguimiento y evaluación del progreso de los estudiantes (p. 11).

Basado en lo descrito se puede considerar que el EVA de la Universidad de Otavalo cuenta con recursos didácticos y actividades de enseñanza aprendizaje que el docente puede utilizar para elaborar sus aulas virtuales, que les permita a los estudiantes fortalecer sus conocimientos e interactuar con el docente sobre los contenidos de las asignaturas, fomentándose el aprendizaje colaborativo e individual que estimule el

pensamiento crítico y a su vez la eficiencia en los resultados del aprendizaje.



CAPÍTULO II

Diferencias de Género en la Educación

CAPÍTULO II

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN¹

Darwin Patricio García Ayala²

El escenario mundial de la escolarización en las últimas décadas presenta una novedad fundamental, no restringida únicamente a los países con economías avanzadas: luego, hasta fines del siglo XIX, las mujeres habían sido mayoritariamente excluidas de las instituciones de educación superior y académica, a mediados del siglo XX se observa un crecimiento constante en las tasas de participación femenina en la formación, no solo a nivel de educación básica sino también en cursos de especialización (educación secundaria y universitaria). Se toma como referencia, por ejemplo, lo que se informa en el Informe de la UNESCO (2000: 72): en el período 1950-1977, el porcentaje de mujeres matriculadas en educación terciaria -que se puede considerar el segmento más difícil de conquistar por las categorías desfavorecidas- Europa de 40 a 53; en Norteamérica de 32 a 55; en África de 21 a 38; en Asia/Oceanía de 17 a 40; en Latinoamérica de 24 a 48.

¹ Derivado del proyecto de investigación: *"Relatos de vida de profesores universitarios. Una aproximación biográfica y narrativa sobre los valores, ética y moral en la enseñanza de los docentes de las universidades del Ecuador"*

² Docente Titular Universidad de Otavalo, dpgarcia@uotavalo.edu.ec, <https://orcid.org/0000-0002-7114-8550>

Este cuadro corrige sustancialmente la disparidad que caracterizó la primera parte del siglo XX, cuando más de la mitad de las naciones registraban tasas de analfabetismo superiores al cincuenta por ciento y, entre los analfabetos, una presencia sistemáticamente mayor de mujeres que de hombres. Los efectos acumulativos de la desigualdad de género y clase en la educación se han visto significativamente reducidos tanto por la generalización global de la escolarización, que se extiende cada vez más a lo largo de la vida, como por las políticas educativas estrechamente vinculadas al principio de "igualdad de oportunidades" y de trato. consagrado en la Convención de la UNESCO contra la Discriminación en la Educación (1960)³

Si en términos globales la cuestión de la igualdad entre hombres y mujeres frente a la educación parece estar en vías de extinción, los últimos informes sobre la condición de las mujeres en el mundo indican que aún sufren en muchos ámbitos la persistente desigualdad, generada por el entrelazamiento de género, desescolarización y marginación social (UNESCO, 2000), que afecta negativamente no solo el desarrollo de las personas sino también el desarrollo económico y social de esas naciones.

3 Convención de la UNESCO de 1960: «Se entiende por discriminación toda distinción, exclusión, limitación o preferencia que, basándose en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional o social, económico o de nacimiento, tenga por objeto anular o menoscabar la igualdad de trato en la educación».

A primera vista, el panorama cambia si pasamos de países en desarrollo a países con economías avanzadas, donde la participación de las mujeres en la vida social y económica es mayor: en estas áreas, uno se pregunta qué efectos tiene el entrelazamiento entre género, escolaridad y cambio social, especialmente qué efectos se observan en las organizaciones escolares y laborales y en la transición a la vida laboral.

Se establece la certeza de que la cuestión de género es fundamentalmente transdisciplinar, tanto que requiere de una meta disciplina separada como ocurrió con los Estudios de la mujer en Estados Unidos, este ensayo se restringe a la visión especializada de la sociología de la educación, que insiste, por un lado, en los procesos educativos como expresión del grado de desarrollo y calidad de vida de una sociedad; por otro, sobre los procesos de diferenciación, de los cuales el género es un factor reconocido por una amplia tradición de estudios (Gascón, 2001).

También conviene dejar fuera aquí las cuestiones epistemológicas sobre la naturaleza del género como objeto de análisis, en primer lugar, su ubicación en el eje naturaleza/cultura.

Existe un acuerdo general en las ciencias sociales en que la diferenciación de género es más una construcción social que un dato biológico, ya que el origen de la dominación masculina sobre la mujer tiene incuestionablemente un fundamento

histórico y particular más que ahistórico y universal. Sin embargo, gracias también a la aportación de los movimientos feministas a la sociología, desde hace algún tiempo hombres y mujeres son considerados sobre todo como portadores de diferentes maquillajes biológicos (maquillajes), sobre los que se basan condiciones sociales, situaciones históricas, creencias culturales⁴.

En esto en el entrecruzamiento entre datos naturales y datos socioculturales, que se da tanto a nivel macro como micro, las agencias de socialización asumen un papel protagónico en el que es posible rastrear los principales mecanismos de diferenciación y desigualdad entre grupos; la influencia de las prácticas educativas en la conservación o innovación de los modelos de género es estudiada en particular por la sociología feminista de la educación (Dillabough, 2001)

Volviendo al enfoque que sigue este ensayo, desde el punto de vista del análisis de las desigualdades sociales, el peso de la variable género en relación con las oportunidades educativas asume un carácter paradigmático en el marco actual de reformas y armonización de los sistemas de formación. Como se observa, expresa claramente el conocido dilema entre

⁴ En general, se trata de una visión construccionista y no esencialista de la diferencia entre los sexos, posición que no debe ser considerada de manera uniforme; según las distintas declinaciones del feminismo, de hecho, pueden incluirse diversos enfoques, desde el deconstruccionista (que tiende a negar la diversidad biológica originaria para subrayar la diferente condición de los sexos en relación con el poder y la necesidad de igualdad en todos los niveles), al de la diferencia (que tiende a promover un papel activo de la mujer en la filosofía, la sociedad y la política sobre la base de sus "peculiaridades universales" más que reivindicar la igualdad con el hombre); a la de diferencia situada (que considera tanto el dato biológico como el dato cultural: la diversidad entre los sexos es relativa a un determinado).

igualdad y diferencia, que se traduce, para los partidarios de una u otra, en una búsqueda de la igualdad o una reducción de la uniformidad.

Personalmente se asume que, este dilema es irreductible: de hecho, estudiar las causas de la desigualdad de género desde un punto de vista igualitario puede significar en ocasiones ser miope en el tema de la diferencia, una distinción entre hombres y mujeres que tiene fuerza de ley; por otra parte –como subraya Procacci, (1997, p. 10) “la absolutización de la diferencia en detrimento de la desigualdad no parece constituir una buena respuesta a la crisis del universalismo” porque acaba por descuidar la dimensión cuantitativa y estructurante de la diversidad.

En definitiva un caminar a pie entre el universalismo y el particularismo, el vínculo entre las diferencias de género y los recursos educativos puede verse desde dos perspectivas complementarias: 1. A partir de la universalidad del factor educativo como cauce de la igualdad (no hay gobierno que no se reconozca como beneficio para el individuo y para la comunidad), cabe preguntar cuál es el papel de la educación en la distribución efectiva de los recursos sociales entre los dos sexos; 2. Partiendo del supuesto de la universalidad de la diferencia de género (no hay sociedades ni grupos sociales que no la consideren, aunque sea tácitamente), cabe preguntarse si la escolarización conduce a la persistencia o al cambio, a la

conservación o al cambio en hombres y mujeres. innovación de los roles de género transmitidos y aprendidos, tanto a nivel micro (alumnos, docentes) como a nivel macro (currículos, organizaciones escolares, culturas institucionales involucradas).

El primer eje de razonamiento lleva a destacar los procesos de estratificación educativa en función del género; el segundo los procesos de socialización al género y el aporte específico de la experiencia escolar-formativa. A continuación, se aborda a grandes rasgos algunos resultados obtenidos de estudios recientes en sociología de la educación, manteniendo las dos perspectivas diferenciadas, para concluir con reflexiones sobre la posible interacción entre diferencia de género y diferencia étnica, a través de las cuales se destaca la complejidad de las dinámicas de desigualdad en educación hoy.

1.- procesos de estratificación educativa en base al género

En la sociología de la educación existe una larga tradición de estudios macro centrados en la desigualdad de oportunidades para alcanzar los niveles de escolaridad también en lo que se refiere a la distinción entre hombres y mujeres. Estos análisis, que siguen de cerca el cambio inducido por la industrialización en sus distintas fases, se preocuparon principalmente por medir, explicar y predecir la magnitud de la llamada brecha de género, es decir, las disparidades en el acceso y uso de la educación, identificando las variables estructurales y

culturales que generan retraso femenino en esta área; más recientemente se han centrado en otros procesos formales de igualdad/selección a la entrada y salida de los sistemas educativos, como la segregación escolar, los diferentes niveles de rendimiento de hombres y mujeres, la desigualdad de oportunidades de entrada en la vida laboral en relación con la rentabilidad de las cualificaciones adquiridas .

En cuanto a las distintas interpretaciones, los procesos de estratificación educativa basados en el género han sido estudiados tanto por autoras de matriz funcionalista-meritocrática (desde la teoría del capital humano hasta el feminismo liberal) (Alexander – Eckland 1974; Arnot et al.,1999), y por autoras de orientación conflictiva (desde la teoría de la estratificación, pasando por la teoría de la reproducción social, pasando por otras variantes del feminismo) (Collins 1971; Bourdieu & Passeron 1972; Holland & Heisenhart 1990), que comparten el ideal de la distribución equitativa de los recursos educativos entre los ciudadanos, independientemente de los determinantes biológicos (género y raza) y orígenes sociales.

Ambos enfoques parten del supuesto de que la educación y las instituciones en las que se organiza (escuela, academia, formación profesional) tienden a ser positivas y promotoras respecto de los fines sociales prefigurados. Los teóricos del capital humano, por ejemplo, confían en la capacidad de los

sistemas educativos para mejorar la calidad de la inteligencia disponible; los teóricos de la reproducción argumentan que, si funcionara correctamente, la educación sería capaz de neutralizar el efecto de clase y la diferencia biológica mediante la formalización de principios universalistas y la protección de categorías desfavorecidas.

Si, por lo tanto, la brecha de género, es decir, la brecha de escolaridad entre hombres y mujeres es vista como una distorsión de los procesos de socialización escolar, las estrategias en las que se reconocen estos enfoques de acuerdo con Carrillo, (2020) son:

- el establecimiento de criterios legales para asegurar el acceso igualitario a la educación;
- segregación educativa contrastante (tendencia a separar las carreras escolares según los currículos y las vías de entrada al trabajo);
- educación compensatoria (proporcionar un plus educativo a aquellos con desventajas iniciales); – la eliminación de obstáculos y factores de falla;
- la adopción de criterios universales en las evaluaciones escolares;
- el reconocimiento formal de cualificaciones.

Aunque profundamente diferentes en su visión de las relaciones sociales, estas dos corrientes interpretativas comparten, por tanto, la idea de que las instituciones

educativas deben mostrarse, por así decirlo, "neutrales" respecto de la variable género, ya que, si enfatizan la diferencia entre los sexos, justificarían tácitamente un trato diferente a los alumnos y alumnas. Si el ideal escolar es similar, los puntos de vista sobre las relaciones de género y sobre el papel que realmente juega la escuela frente a las diferencias entre hombres y mujeres son diferentes.

En efecto, como es bien sabido, para los funcionalistas los roles sexuales son complementarios e integrados: la distinción entre los roles masculino y femenino se produce a partir de la familia durante el proceso de aprendizaje e interiorización de los modelos sexuales, mientras que la escuela constituye en cambio el primer ámbito en el que las diferencias de roles se introducen sobre una base específicamente no biológica sino intelectual y moral (Parson, 1972).

La neutralidad de la escuela frente a las diferencias de género también la presupone el enfoque feminista liberal -corriente de pensamiento liberal-funcionalista a favor de los derechos jurídicos de las mujeres- que concibe la educación como una práctica discriminatoria basada en una concepción errónea de las diferentes mujeres y potenciales masculinos, considerados cuantitativamente similares (Araya, 2014).

La esfera pública, en la práctica el Estado y la institución educativa, tiene asignada la tarea de reducir el déficit entre niños y niñas creado por la incorrecta interpretación de los

roles de género por parte de los padres en la primera infancia. Exige la abolición de todas las formas de discriminación, asegurando la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en las materias de estudio y en las posiciones sociales más altas. Es importante subrayar que esta posición está muy extendida entre el profesorado en la actualidad. La exaltación del principio de igualdad, en efecto, a nivel pedagógico va acompañada de criterios y prácticas que privilegian la uniformidad sobre la diferencia sexual, de acuerdo con las características universalistas de la escuela pública y la opción ya generalizada de la coeducación (Materón, 2016).

Por su parte, los teóricos del conflicto ven las relaciones entre hombres y mujeres marcadas por la dominación masculina (Bourdieu, 1998); consideran que la pertenencia al género es un factor adscrito que produce desigualdad en la estructura de acceso a los recursos, favoreciendo el éxito masculino y subestimando sistemáticamente el desempeño femenino.

Dentro de la conflictiva visión de la estratificación, el peso del género, sin embargo, puede ser relativo ya que prevalece un análisis basado en las desigualdades socioeconómicas y de clase; en otras palabras, ser hombre o mujer constituye uno de los lazos humanos y sociales que, a través de la acción de la escuela, puede actuar sobre los mecanismos de conservación y cambio de las relaciones sociales, pero siempre en estrecha

relación con las variables de clase, de etnicidad, ubicación geoterritorial e histórica (Sémblér, 2006).

Fieles a una visión determinista de la estructura social, aunque ésta pueda ser modificada a través de un proceso de subversión del orden vigente, las activistas del conflicto tienden así a aceptar el género como un objetivo 'dado', preexistente a los procesos educativos, a partir de los cuales las mujeres deben liberarse. En el debate particularmente vivo de la década de 1970 sobre las desigualdades en el acceso a la educación, los mecanismos de

selección de escuelas estaban en primer plano (Bourdieu & Passeron, 1972); además, se critican los estereotipos sexuales que actúan sobre las elecciones escolares (básicamente de bajo perfil para las mujeres, por su predestinación hacia actividades privadas) y sobre los destinos laborales (Hernández & González, 2016).

En cambio, son las llamadas «teorías centradas en el género» – en especial el feminismo radical y el feminismo socialista, que también se pueden ubicar en la vena crítico-conflictivista– las que señalan con el dedo a las instituciones educativas y los currículos escolares, juzgados como intrínsecamente masculinos (Blazquez et al., 2010). De hecho, los valores fundamentales de una buena escuela se refieren a una cultura de tipo masculino: logro, racionalidad, desempeño, evaluación.

Es necesario indicar que:

Las escuelas, los planes de estudio, los estilos pedagógicos, las disciplinas académicas, las convenciones metodológicas y los marcos teóricos dominantes se construyen más de acuerdo con el pensamiento masculino que femenino, con el resultado de que las mujeres están en desventaja tanto para recibir como para producir conocimiento (Trejo et al., 2015).

Además, para las feministas radicales, el ideal igualitario conduce a la anulación de las diferencias originales entre hombres y mujeres, cuando en cambio son irreductibles, ya que derivan de herencias biológicas específicas y de interferencias estructurales en los mecanismos de apreciación sociocultural. En definitiva, argumentan que la institución educativa no es neutral en cuanto al género, como de hecho ninguna institución lo es, pero tampoco es deseable que lo sea. Para recuperar la desventaja social derivada de ser mujer y recuperar la posesión de la identidad de género sin prejuicios negativos, las mujeres deben cuestionar los métodos y prácticas educativas actuales, implícitamente sexistas (Holland & Heisenhart, 1990).

En vista del desarrollo teórico alcanzado por estas líneas de estudio, se puede comprobar que la tendencia de la escolarización femenina ha avanzado considerablemente en la última mitad del siglo XX en todas las áreas del mundo, especialmente entre los jóvenes, tanto así que algunos autores

definen el género como "un criterio de estratificación que desaparece" (Bourdieu P., 1998).

Sin embargo, en gran parte de los países en desarrollo, el rezago femenino sigue siendo una realidad. Los análisis revisados por UNESCO (2000) permitieron establecer una alta correlación entre la exclusión educativa o la baja escolaridad de las mujeres con:

- un alto promedio de hijos por mujer;
- bajos niveles de industrialización y urbanización;
- fondos públicos reducidos para la educación;
- incapacidad del mercado laboral local para valorar las credenciales educativas (tanto para hombres como para mujeres);
- reducción de las tasas de actividad femenina;
- proximidad o adhesión a ideologías patriarcales (por ejemplo, en países islámicos) donde las mujeres son segregadas en el hogar, o destinadas a una educación que reproduce los valores de subordinación femenina y control masculino sobre su sexualidad (piense en la mutilación genital femenina).

Este tipo de realidad, discriminatoria para las mujeres frente a las oportunidades de educación superior, está presente en todas las regiones menos desarrolladas, aunque con distinta intensidad en África, en Medio Oriente, en China y en India (a pesar del aumento en la productividad industrial de estos

países) es más preocupante; sin embargo, es menos marcado en los países de América Latina y el Caribe (CEPAL, 2021).

Por el contrario, los altos niveles de participación escolar de la población femenina se correlacionan con bajas tasas de fecundidad; mayores niveles de industrialización y desarrollo económico, mayor bienestar psicofísico de las propias mujeres; una mayor presencia femenina en las distintas ramas de la actividad laboral, incluso en aquellas tradicionalmente destinadas a los hombres; mayores tasas de participación social global (voto político, representación, actividad asociativa y sindical, etc.)

Otro fenómeno relacionado con la estratificación educativa es la segregación por género, es decir, la tendencia a separar las trayectorias de estudio y las carreras escolares en función del género. Esto puede ocurrir por varias razones: por adherencia a estereotipos culturales; por la introducción de reglas separatistas en el acceso a la escuela; o para procesos de autoselección en relación, por ejemplo, con los canales de entrada a puestos de trabajo. En los países rurales, en aquellos con bajas tasas de alfabetización y en los regímenes islámicos, la segregación educativa se impone mediante la separación entre escuelas de niños y niñas; en países industrializados con altas tasas de escolarización, se manifiesta a través de una proporción numérica desequilibrada entre alumnos y alumnas en determinados planes de estudio, incluso sin que exista una

obligación formal de realizar itinerarios de género: entre las mujeres, prevalece la 'predestinación' hacia los varones ramas lingüístico-literarias-sociales, entre los varones la tendencia a emprender caminos histórico- científico-tecnológicos (UNESCO, 2000).

Volviendo a las tasas de matrícula escolar, en países con economías avanzadas donde se está produciendo la reducción progresiva de la brecha de género, se abre un nuevo escenario en el que el componente femenino tiene ventaja sobre el masculino. Como ya se mencionó, en los 16 países de la OCDE, las tasas de graduación de la escuela secundaria femenina ya son más altas que las masculinas en los grupos de edad más jóvenes (25-34 años), con la única excepción de los Estados Unidos, donde existe una igualdad sustancial pero también una extensión de esta igualdad a los grupos de mayor edad. En Ecuador en 1999-2000 hubo una tasa de asistencia escolar 85,5% para niñas en secundaria contra 82,7% para niños; una tasa de graduación femenina del 73,9% frente al 63% de los hombres; una tasa de feminización entre los matriculados en cursos de alta cualificación del 57,9%; una tasa de feminización entre los estudiantes universitarios del 55,5% y entre los graduados del 55,6% (León, 2022)

Estamos pues ante un fenómeno nuevo en el escenario educativo, que podemos definir como adelantamiento

femenino, que sin duda conducirá a modificar la demanda de formación y las relaciones de género en las escuelas.

Otro factor a correlacionar con el reciente adelantamiento femenino es el mejor rendimiento escolar de las alumnas, que no sólo registran tasas de abandono inferiores a las de los varones (Guerrero et al., 2013), sino también recorridos más regulares, mayor propensión a prolongar estudios y finalmente mejores puntajes en las pruebas finales, como dato relativamente nuevo, se puede señalar que la tradicional ventaja masculina, observada hasta la década de 1980 en pruebas que requerían habilidades espaciales (matemáticas, ciencias, tecnología), resultado de una subestimación sistemática del desempeño femenino, parece tender a declinar (Gamboa, 2012), restableciendo una situación de igualdad formal entre niños y niñas en cuanto al rendimiento escolar, esto se debe a múltiples factores, que van desde la participación más intensa de las niñas en las diversas ramas disciplinarias, pasando por la mayor presencia de docentes mujeres en los niveles superiores de la escuela, hasta la innovación de currículos y libros de texto más sensibles a la cuestión femenina (CEPAL, 2021).

Surge otro fenómeno, importante a los efectos de esta revisión, la feminización del profesorado, que es a la vez causa y efecto de la estratificación educativa basada en el género. Las estadísticas muestran un crecimiento constante en la presencia

de mujeres entre los docentes, especialmente en los grados inferiores (UNESCO, 2000), mientras que su presencia en el personal universitario y en la administración escolar es menos significativa. La feminización de la profesión docente parece deberse, por un lado, a un proceso de estereotipado que atribuye cualidades femeninas (ej.: trabajo de cuidado) en lugar de masculinas (ej.: ejercicio de mando) (García et al., 2015); por otro lado, por la devaluación socioeconómica y, en consecuencia, por la cada vez menor propensión masculina a enseñar (Stanislav, 2022): un efecto directo de segregación ocupacional se deriva de estas dos tendencias conjuntas. En cuanto a las consecuencias, el cambio de proporción numérica entre hombres y mujeres en la clase docente no puede dejar de modificar los modelos de enseñanza, tanto a nivel de sistema y organización escolar, como a nivel de clase.

Finalmente, la estratificación educativa generada por género está presente en la transición de la escuela al trabajo, tanto en forma de discriminación entre mujeres educadas y no educadas, como por la diferente rentabilidad de las titulaciones educativas en el mercado laboral. No cabe duda a estas alturas de que, en todos los países con economías avanzadas, el crecimiento de la tasa de escolarización femenina está estrechamente relacionado con los mayores niveles de empleabilidad y empleo alcanzados por las mujeres.

Esto ciertamente representa un avance hacia la equidad de género, pero también tiene consecuencias menos positivas. Como señala Marchionni (2019), en algunos países de la OCDE más que en otros (España e Italia en particular), esta tendencia acaba ampliando la brecha entre mujeres educadas y menos educadas en términos de probabilidad de empleo, en cuánto , si para las mujeres educadas no parece haber una influencia directa de las políticas de bienestar sobre la empleabilidad, para las mujeres poco cualificadas el hecho de residir en zonas sin un apoyo efectivo de las intervenciones públicas puede constituir un obstáculo estructural para su integración laboral. Y de nuevo, no es una novedad sino un rasgo estructural que tiene su origen en el pasado, el hecho de que de cara a la inserción profesional hombres y mujeres experimenten un rendimiento diferente de las cualificaciones adquiridas. En Ecuador, por ejemplo, el género tiene una influencia directa en las oportunidades de empleo y los tiempos de búsqueda de empleo tanto para los que terminan la escuela como para los graduados universitarios, esto también se debe a la particular dinámica del mercado laboral, que desfavorece a los componentes más jóvenes y tiende a estructurarse en base a múltiples criterios de selección al mismo tiempo (edad, sexo, educación, sector, origen), pero no podemos subestimar el hecho de que, con la misma cualificación, las mujeres siguen haciendo un menor uso de la formación recibida que los

hombres: en la encuesta sobre integración profesional de los titulados Albuja & Enríquez (2018), indica que encuentran un trabajo acorde con su cualificación 45,4% de los titulados universitarios frente al 38,9% de los titulados universitarios, ya que las mujeres se emplean con mayor frecuencia en profesiones de tipo ejecutivo.

Sin duda esta discriminación tiene que ver, una vez más, con la baja especialización que se reconoce en las carreras más "feminizadas", como las lingüístico-literarias, económico-estadísticas, socioeducativas, dando lugar a círculos viciosos de penalización y depreciación de estas profesiones a nivel social y cultural al mismo tiempo.

2.- Procesos de socialización de género en la experiencia educativa

Dos de los fenómenos señalados anteriormente, la mayor participación escolar de las niñas y el mejor éxito educativo de las alumnas en relación con sus pares, representan un indicador de que las niñas pueden sacar provecho de la experiencia educativa y entrenar diferentes (y mayores) beneficios que los varones; estos fenómenos deberían a su vez estar relacionados con la diferente socialización de los roles de género. Para profundizar en estos dinamismos, se debe desplazar la atención de los estudios sobre las diferencias en el acceso a la educación a aquellos centrados en las diferencias en la forma en que los estudiantes viven la experiencia escolar.

En cuanto al abordaje, las relaciones entre los sexos y los procesos de construcción de género en el campo educativo, encontramos particular atención en una perspectiva interaccionista y construccionista, con intuiciones tanto en el lado psicológico (identidad de género), como en el aspecto cultural (roles de género y estereotipos) (García R. , 2012).

En la base está el reconocimiento de que la diferencia de género no consiste en algo "dado" y objetivo, impuesto desde el exterior a los individuos, sino que es una construcción simbólica, producida activamente por actores reales dentro de procesos concretos de intercambio y refuerzo mutuo. Por otro lado, la forma de ser hombre y mujer, como resultado de un delicado entrelazamiento de factores biológicos y factores socioculturales, está firmemente anclada en la cultura del grupo al que pertenecen, así como en las instituciones educativas que los integran. encarnar y transmitir esta cultura. Por lo tanto, estudiar el papel de la escuela en las experiencias de género significa resaltar los valores, normas, modelos y significados intersubjetivos de diferenciación que subyacen en las rutinas de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La atención de los construccionistas se sitúa principalmente en la infancia, en la que se produce la socialización primaria al género, a través de la cristalización de modelos familiares; modelos análogos se proponen (implícitamente) en la escuela,

tanto a través del rol de los docentes como a través de los contenidos disciplinares (Núñez & Alba, 2012).

En particular, los niños aprenderían desde muy pequeños a ver el mundo de forma jerárquica ya evaluar acciones sobre la base de parámetros cuantitativos; las mujeres aprenderían directamente de las madres y educadores las funciones de cuidar y actuar en relación con las necesidades de los demás (Vosniadou, 2006).

Otro ámbito de interés para los estudios interaccionistas y construccionistas son las actitudes de los docentes hacia los alumnos y alumnas, a través de los cuales es posible reconstruir los códigos que regulan, bajo el control de la institución educativa, la transmisión de modelos sexuales y las relaciones entre los sexos. A raíz de los famosos análisis sobre el efecto Pigmalión, en los que la variable género también asume un peso significativo al influir en las expectativas de los profesores y, en consecuencia, en el rendimiento de los alumnos; existen efectivamente diferentes estrategias de adaptación a las normas escolares para niños y niñas, provocadas también por prácticas docentes encaminadas a diferenciar solicitudes y discriminar entre alumnos y alumnos con comportamientos diferentes (Duque et al., 2013).

Las diferencias entre hombres y mujeres en el aula y en las actividades extracurriculares (deportivas, sociales, artísticas y recreativas) también se destacaron en la interacción informal

entre iguales, en línea con los estereotipos de género presentes en las actividades de la educación formal (Juan Granda, 2018). En esencia, se deduce que el mejor desempeño escolar de las niñas está asociado a una característica cualitativa del universo femenino, la tendencia a mostrarse más sumisos que los varones a las expectativas de los docentes, más sensibles a las modalidades relacionales propuestas, en suma, más en armonía con el espíritu escolar.

Algunos no dejan de subrayar la paradoja según la cual, si bien la escuela lleva implícito un mecanismo de funcionamiento centrado en la actuación individual y la disciplina que la hace más contigua al modo de ser masculino, sin embargo, en situaciones de predominio numérico femenino, se puede verificar una sintonía entre las mujeres así como una percepción compartida de la escuela como un “contexto protegido” para las niñas, para lo cual la pertenencia común de género termina incidiendo positivamente en las expectativas de los docentes hacia ellas y suavizando los criterios de evaluación, aumentando a su vez la bienestar escolar de las alumnas (Blazquez et al., 2010).

Estudios empíricos han destacado otras características de las alumnas, que favorecerían sus resultados escolares: por ejemplo, la motivación y actitud hacia la escuela. En general, los varones se reconocen más en motivaciones instrumentales (educación para el trabajo), nutren expectativas inmediatas

hacia la educación y son más sensibles a la evaluación cuantitativa de sus desempeños; las mujeres estudian por razones expresivas y de autorrealización (la educación como trabajo), cuentan con una amplia gama de motivaciones y expectativas, son más sensibles a las valoraciones cualitativas de sus capacidades. Esta división, si se toma literalmente, puede generar malentendidos interpretativos: según CEPAL (2021), el escenario actual revela continuamente nuevos significados de género relacionados con la inversión educativa de estudiantes y alumnas: por ejemplo, para las mujeres una fase se abre una nueva “vocacionalidad” (vinculada al acceso a las profesiones de la nueva economía), así como para los varones se hace mayor énfasis en la educación como sinónimo de libertad, movilidad, viajes, flexibilidad.

En las últimas décadas las mujeres parecen consolidarse en la escuela a través de opciones de uso amplio de la educación, revirtiendo una situación que tradicionalmente favorecía a los varones, esto no significa que todas las formas de desigualdad hayan desaparecido; además, no se sabe en qué medida las especificidades masculinas y femeninas están en la atención de todos los que trabajan en la escuela. Como ya se mencionó anteriormente, de hecho, una tendencia hacia la uniformidad y la no valoración de la diferencia de género parece arraigada en el cuerpo docente, precisamente en referencia a los principios universalistas e igualitarios que sustentan la escuela. Esto es

así a pesar de la feminización del profesorado: una posible explicación de esta contradicción es que, precisamente en la fase de conquista de las ventajas que ofrece el actual modelo de superación la referencia explícita a la dualidad puede parecer inapropiada tanto para hombres como para mujeres.

Por lo tanto, bajo el velo de la uniformidad y la paridad formal, es necesario verificar a un nivel más profundo la persistencia, en las rutinas escolares, de prácticas dualistas y discriminatorias basadas en el género.

El primer dato a considerar es el contenido de los libros de texto y materiales didácticos, todavía llenos de imágenes estereotipadas y prejuicios sobre los roles sexuales. En lo que concierne a la esfera pública, las mujeres están subrepresentadas o incluso ausentes (por ejemplo, en carreras políticas, científicas y productivas); dentro de las relaciones privadas son retratados como actores pasivos, y esto es aún más probable si hablamos de la población afrodescendiente (León R. , 2021).

Según Lovera (2007), estas imágenes confirman y refuerzan las que transmiten la televisión, la publicidad y los cómics y constituyen para los niños una visión del mundo no sólo cuestionable, porque afecta a sus expectativas de género, sino también incorrecta, la subestimación de la contribución histórica y científica de las mujeres, tendencia generalizada en los manuales escolares, llevaría a las mujeres a tener menos

autoestima, a bajar el perfil de las expectativas de futuro, a evitar la competencia con los hombres, a excluirse en la elección de carrera caminos desde actividades consideradas una prerrogativa masculina, como la ciencia, la tecnología, el deporte y las actividades sociales.

Un segundo elemento a señalar es la diferencia en la atención que los docentes prestan a niños y niñas. Numerosas investigaciones en el campo atestiguan que los docentes, independientemente del género, interactúan más con hombres que con mujeres, en términos de número de intercambios verbales y tiempo total dedicado, porque son más problemáticos que las mujeres en relación con el comportamiento y la continuidad del aprendizaje. Según Cubero (2004), los niños generalmente muestran menos respeto por la autoridad, el trabajo escolar y el sistema de calificaciones. En una investigación transnacional, las diferencias de trato son justificadas por los profesores con el hecho de que los varones son más proclives que las mujeres a rebelarse contra las instrucciones impartidas, por lo que es preferible situarlos en el centro de atención para ejercer un mayor control (Vives, 2010).

Como ya habían demostrado los primeros estudios sobre la interacción en el aula, el trato diferenciado (que muchas veces revela sesgos implícitos basados en el género) no puede dejar de reflejarse en los resultados académicos, aunque no siempre

es fácil predecir de qué manera; más atención no significa en sí mismo un mejor desempeño, como lo demuestran las tasas masculinas de fracaso escolar; mientras que la falta de atención puede llevar con mayor probabilidad a desmotivar a los estudiantes y al fracaso en cuanto a la relación educativa.

Además, la diferencia en la atención modula la interacción docente-alumno según el género, subrayando las distintas identidades y dejando huellas sobre cómo vivir el rol de alumno y la relación con los pares. Por ejemplo, las investigaciones muestran que, en comparación con los hombres, las mujeres están menos presentes en las discusiones colectivas y en la gestión de actividades sociales, mientras que están más interesadas en cuestiones relacionales y en la relación directa con los docentes; sin embargo, si intervienen en el aula, reciben más interrupciones por parte de sus compañeros y menos refuerzos por parte de los profesores, por lo que tienden a percibir su propia contribución como menos determinante en el clima de clase (Covarrubias & Piña, 2004), reforzando una actitud que conduce que se excluyan de la vida pública del aula.

También se ha observado que los varones tienden a interactuar en grupos monosexuales, ocupando espacios y 'marcando el territorio' del aula o escuela según ellos mismos, mientras que esto no tiene contrapartida en las alumnas, que forman grupos más mixtos frecuentemente de varones (Vives, 2010).

Parecería entonces que, desde el punto de vista de la socialización de género, la experiencia escolar ofrece un rico repertorio de estímulos diferenciados para la construcción de la identidad de género (un campo de expresión externa para la identidad masculina, un campo de cultivo interno para la identidad femenina): el problema consiste, por el momento, en el hecho de que los profesores no son muy conscientes de ello, como lo demuestra la investigación ya mencionada en CEPAL, (2021)

Finalmente, cabe señalar que, en las escuelas, a partir de la escuela primaria, a menudo se dan fenómenos de sexismo, que van desde el uso de nombres sexuales para indicar la superioridad masculina y la inferioridad femenina (Lampert, 2018), hasta la homofobia, pasando por manifestaciones más alarmantes como exhibición y acoso sexual; todas expresiones de malestar escolar generalizado o estrechamente vinculadas a conductas violentas. Los estereotipos sexuales involucrados en estas manifestaciones de violencia ciertamente no son atribuibles a la escuela, pero, como ya había mostrado el interaccionista, están asociados a subculturas y contraculturas escolares, propias de la clase trabajadora o de otros grupos en el contexto social. precariedad.

Sin embargo, permite reflexionar sobre el hecho de que estas imágenes sexistas no son cuestionadas por el mayor bienestar económico, ahora alcanzado en muchas áreas, o por la

escolarización más intensa de esta generación de jóvenes. En efecto, parece que las metas sociales, alcanzadas también gracias al compromiso femenino en la escuela y en la vida activa, crean turbulencias en la imagen que los varones tienen de sí mismos, de lo que deriva una creciente necesidad de reafirmar su afirmación sobre sus pares con actos de violencia explícito.

Las mujeres, por su parte, muestran diversas reacciones: si tienen bajo rendimiento escolar tienden a aceptar los estereotipos vigentes (sobre todo si se adhieren a su propia subcultura de clase) basados en la superioridad masculina y la pasividad femenina; o, si experimentan su superioridad escolar, deben construir una 'nueva reputación' (Méndez & Rico, 2018) como sujetos intelectuales activos, pero tienden a hacerlo atribuyéndose los mismos criterios y características del varón exitoso, en lugar de a través de características específicas de la hembra.

Los factores discriminatorios destacados en los procesos escolares de socialización de género (uso de estereotipos masculinos y femeninos, diferencias en la atención de los docentes, tendencia uniformadora de las prácticas docentes) conducen a dos conclusiones.

El primero se refiere a los estilos de enseñanza, que pueden "minimizar" o "maximizar" la diferencia de género en el aula, de hecho, si es adecuado o no que el comportamiento del

profesorado difiera según el sexo de los alumnos es un tema controvertido en los estudios de educación: algunos, que se refieren a la citada visión feminista liberal centrada en los derechos de igualdad entre los sexos, creen que el trato justo entre alumnos y alumnas solo puede garantizarse transmitiendo mensajes "neutrales" a toda la clase, asumiendo actitudes imparciales y evitar diferenciaciones en los métodos y contenidos de las interacciones verbales.

Esto conduciría al desarrollo de las potencialidades naturales de cada uno, a cultivar la cultura infantil propia de cada grupo sociocultural, dejando en libertad a los sujetos individuales para elegir entre modelos de identificación sexual y estilos de interacción, con el fin de que todos puedan alcanzar los resultados correspondientes a las propias capacidades y aptitudes.

En cambio, quienes parten de un enfoque educativo que favorece la diferencia de género, como el posestructuralista o el feminismo radical, argumentan que el docente puede y debe utilizar su liderazgo para corregir las desigualdades de género implícitas en los contenidos de estudio, por ejemplo introduciendo elementos explícitos en el tema de la igualdad en la docencia, formando habilidades críticas frente a las visiones estereotipadas, modulando las propias acciones en función de las características de género, y abriendo espacios de

participación dedicados al componente escolar que se siente más discriminado (Rebollar, 2013).

La segunda cuestión a destacar es que hoy se hace más urgente que nunca reflexionar sobre la acción del docente en cuanto a la transmisión de contenidos culturales relativos a los roles sexuales. Ante una actitud de escepticismo y expectación por parte de los docentes, ligada a una visión neutra de su trabajo, el debate se centra cada vez más en el papel de la escuela en la educación sexual (González, 2015), también por la creciente preocupación social hacia procesos de construcción de identidad en adolescentes.

Dado que la condición de adolescente y joven coincide cada vez más con la condición de estudiante, el papel de la escuela se torna estratégico para ofrecer las herramientas adecuadas para apoyar la búsqueda de sí, para manejar mejor la sexualidad naciente, para garantizar la adquisición de métodos correctos para expresar las propias necesidades y escuchar las de los demás (relaciones interpersonales) (Román, 2007).

Ante esto, surge la siguiente pregunta: ¿realmente la cultura escolar actual es sensible a la identidad sexual para poder gestionar este problema sin contribuir, por el contrario, a la reproducción de estereotipos de género?

De lo dicho hasta ahora parece que la mayor responsabilidad hoy en día recae en las mujeres, estudiantes por un lado y docentes por otro, quienes tienen la tarea de socavar su imagen

sexual tradicional (como objetos pasivos y como estudiantes mediocres) y mostrando actores exitosos en la escena escolar y más allá; todo ello en un marco de valores y normas que dominan las escuelas y la formación, que, de acuerdo con Tapia, (2015) se encuentra impregnadas de:

- una cultura “libertina”, dominada hasta hace unas décadas por prejuicios masculinos y estereotipos femeninos sobre la mujer ama de casa y pasiva;
- una cultura organizacional encarnada por gerentes del sexo opuesto que obliga a las mujeres a seguir trayectorias profesionales que a menudo discriminan a las mujeres;
- una cultura mediática, de la que son portadores los alumnos y alumnas, que tiende a reforzar imágenes estereotipadas y lo hace de forma cada vez más latente y generalizada.

A manera de conclusión

Las diferencias de género en la educación son un tema importante que debe abordarse. Si bien la brecha entre hombres y mujeres en la educación ha disminuido con el tiempo, aún queda mucho por hacer. Persiste la discriminación contra la mujer en el aula y el lugar de trabajo, lo que conduce a un acceso desigual a las oportunidades y los recursos educativos. Además, los estereotipos basados en el género pueden llevar a los maestros a tratar a los estudiantes de

manera diferente según su género. Es esencial que reconozcamos estos problemas y trabajemos para crear un entorno de aprendizaje equitativo para todos los géneros.

La educación es un derecho fundamental de todo ser humano, independientemente de su género. Desafortunadamente, la discriminación de género todavía existe en muchas partes del mundo cuando se trata de educación. Esto significa que algunos niños y niñas no tienen el mismo acceso a una educación de calidad que sus pares.

Las disparidades de género en la educación pueden adoptar muchas formas, como el acceso desigual a los recursos o la discriminación de los docentes. Por ejemplo, puede haber más profesores varones en las escuelas en las que están matriculadas las niñas y menos profesoras en las universidades en las que están matriculados los niños. Las diferencias de género también existen en lo que respecta a los resultados educativos, ya que los hombres suelen obtener calificaciones más altas que las mujeres.

Es importante reconocer estas diferencias de género para garantizar que todos los estudiantes tengan el mismo acceso a una educación de calidad, independientemente de su identidad de género. Esto requiere la implementación de políticas e iniciativas que aborden las disparidades de género existentes y promuevan la igualdad en la educación para todos los géneros.



CAPÍTULO III

Estado y Misiones en la Amazonía
Ecuatoriana:
Una Aproximación a las Políticas
Públicas y su Ejecución en la Amazonía
Ecuatoriana Durante el Siglo XX.

CAPÍTULO III

ESTADO Y MISIONES EN LA AMAZONÍA ECUATORIANA:

UNA APROXIMACIÓN A LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y SU

EJECUCIÓN EN LA AMAZONÍA ECUATORIANA DURANTE EL

SIGLO XX.

Darwin Ítalo Chicaiza Aucapiña

Resumen

Durante el siglo XX, el mundo se conmocionó por el extremismo ideológico y político que desencadenó en enfrentamientos violentos con consecuencias aún inabarcables en la razón y conciencia humanas. Mientras las llamadas potencias mundiales se disputaban el poder y dominio del planeta, las grandes mayorías o países catalogados del tercer mundo y en vías de desarrollo, trataban de encontrar sus propios caminos para ser partícipes del nuevo orden y concierto político, cultural y económico. El objetivo de esta breve reflexión es poner sobre la mesa ciertos elementos que coadyuven en la comprensión del complejo entramado y vida de la Amazonía ecuatoriana. Esta región, al haberse convertido en la fuente más importante que provee los recursos para el sostenimiento económico del país, requiere de un tratamiento especial y pormenorizado. Por este motivo, en este trabajo investigativo se recurre a ciertos presupuestos teóricos y diversas fuentes bibliográficas, a fin de identificar las acciones planificadas y

ejecutas desde el Estado y sus aliados estratégico, que, en este caso, son algunas misiones religiosas como el Instituto Lingüístico de Verano, los Josefinos y Capuchinos. Este acercamiento, permitió identificar, sintetizar y caracterizar algunas políticas públicas, especialmente en el ámbito social y educativo. En un Estado débil que no termina de consolidar el paradigma de la modernidad, han primado las políticas desarrollistas de corte economicista y las políticas neoliberales, propiciando un concepto de educación no como un derecho sino como un mecanismo del poder político para volver dóciles y rentables a los seres humanos.

Palabras clave: Políticas públicas, misiones religiosas, proceso civilizatorio, desarrollismo, neoliberalismo.

**TATE AND MISSIONS IN THE ECUADORIAN AMAZON:
AN APPROACH TO PUBLIC POLICIES AND ITS
IMPLEMENTATION IN THE ECUADORIAN AMAZON
DURING THE 20TH CENTURY.**

Abstract

During the 20th century, the world was shocked by ideological and political extremism that unleashed violent confrontations with still unfathomable consequences for human reason and conscience. While the so-called world powers disputed the power and dominance of the planet, the vast majority or classified countries of the third world and in the process of development, tried to find their own ways to be participants in the new political, cultural and economic order and concert. The objective of this brief reflection is to put on the table certain elements that contribute to the understanding of the complex fabric and life of the Ecuadorian Amazon. This region, having become the most important source of resources for the country's economic support, requires special and detailed treatment. For this reason, in this investigative work, certain theoretical assumptions and various bibliographic sources are used, in order to identify the planned and executed actions from the State and its strategic allies, which, in this case, are some religious missions such as the Summer Linguistic Institute, the Josephine's and Capuchins. This approach

allowed to identify, sinter and characterize some public policies, especially in the social and educational field. In a weak state that has not fully consolidated the paradigm of modernity, economic development policies and neoliberal policies have prevailed, fostering a concept of education not as a right but as a mechanism of political power to make children docile and profitable. humans.

Keywords: Public policies, religious missions, civilizing process, developmentalism, neoliberalism.

Introducción

La Amazonía ecuatoriana, es una región catalogada como especial y única en el planeta por su riqueza natural y cultural, pero al mismo tiempo ha sido intervenida desde visiones fantasmagóricas, míticas y unilaterales, suponiendo que todo lo que ella alberga es un botín en disputa por su valor incalculable. Sin embargo, desde la época colonial, cuando se aventuraron a explorar este territorio los conquistadores españoles, se comprobó que el imaginario del dorado se asentaba en un espacio “vacío”, pero al mismo tiempo tupido de vegetación casi impenetrable y habitado por “indios salvajes” o infieles que se oponían a todos los intentos de “civilización” y modernización de su espacio y territorio. Hernández (2012), corrobora lo anotado:

Desde mediados del siglo XVI (y hasta nuestras fechas) las riberas del río Napo eran consideradas tierras de infieles y de *aucas*, cuyas características bélicas inspiraron el horror de la antropofagia a través de los relatos de los primeros colonizadores que se dirigía hacia la conquista de “El Dorado”. Para el siglo XVII dicha visión continúa en una nueva etapa de conquista y usufructo que se desarrolla con la búsqueda de metales preciosos y la reducción de las sociedades selváticas en pueblos de indios. (p.165)

En esta breve reflexión, primeramente, se plantean los presupuestos teóricos de Hobbes y Rosseau que alimentaron fuertemente la empresa colonial modernizadora y civilizatoria. También se pone en el hilo reflexivo, de manera muy puntual, el concepto de poder de Foucault, a fin de explicar el entramado de relaciones políticas que se han ido tejiendo a través de la historia. En el siguiente apartado, quizá el más holgado, se describen las acciones más relevantes de tres entidades: el Instituto Lingüístico de Verano, la Congregación de Padres Josefinos y la Congregación de Padres Capuchinos. Finalmente, se anotan las características de las políticas públicas a nivel nacional, pero resaltando las que se aplicaron en la Amazonía.

Presupuestos teóricos usados para referirse a los wuaorani

Previo al abordaje somero y puntual de las políticas educativas, las acciones pastorales y evangelizadoras-civilizatorias de algunas órdenes religiosas y su relación con la nacionalidad waorani en la Amazonía ecuatoriana, conviene apuntar algunos presupuestos teóricos que han tenido interpretaciones antojadizas y han sido instrumentalizadas desde el Estado y otros actores, al momento de referirse y relacionarse con este grupo poblacional.

El proceso de conquista de América, de esta América, fue anclando a las visiones del hombre y de la sociedad fundidos en un orden lógico de desarrollo racional moderno. Bajo esta óptica, resaltan las categorías de “indios salvajes” y “naturaleza” que deben ser civilizados y domesticados. Hobbes ([1651] 2005), sostuvo que la condición humana es la condición de guerra de todos contra todos, por tanto, el hombre debía someterse al Estado o leviatán, mediante un contrato social. Así mismo, afirma que la vida del hombre es solitaria, pobre, horrible, salvaje y corta, en consecuencia, “el hombre es el lobo del hombre”. En este mismo orden, Rosseau ([1775] 2012), pese a su postura crítica y escéptica de la civilización occidental por haber desviado la condición natural de la existencia, enfatizó que el hombre debía liberarse de la maldad acumulada por la “cultura” y desarrollar las fuerzas naturalmente buenas, es decir volver al “buen salvaje” para desarrollar un nuevo estado social.

Tanto Hobbes como Rosseau, concuerdan en que el estado natural del hombre debe ser sometido a un proceso civilizatorio. Bajo esta lógica racionalista del ser humano, los wuaoranis, indios salvajes de la Amazonía, han sido sometidos a procesos de “pacificación” y “domesticación” para ser insertados en un Estado nacional moderno. Sin embargo, los múltiples mecanismos ejecutados para llevar a cabo este

objetivo, tales como las reducciones en la época colonial, el protectorado o nucleamiento familiar implementado por el Instituto Lingüístico de Verano, la escolarización en internados de las congregaciones religiosas de los Josefinos y Capuchinos o el establecimiento de empresas petroleras en el siglo XX, no han logrado someterlos por completo. En la actualidad, incluso se sostiene que hay clanes o grupos como los Tagaeri que viven en aislamiento y en abierto enfrentamiento con los que invaden su territorio.

El proceso civilizatorio y de reconfiguración de la identidad de los wuaoranis, ha estado liderado por el Estado mediante la intervención de varios actores, siendo las corporaciones de la iglesia evangélica y católica, las principales protagonistas. Diversas etapas y estrategias se pueden identificar desde la colonia hasta nuestros días, todas matizadas por una especie de poder divino y terrenal con el que legitimaban su accionar. Para los organismos religiosos, los indios salvajes, desposeídos de un alma e irreconocibles ante un dios que exigía pureza y obediencia, debían ser convertidos, lavados por el bautismo y adoctrinados para obtener la felicidad eterna luego de la muerte. No obstante, el poder ejercido por este aparataje no ha logrado desaparecer del todo la lengua, los rituales y la conexión estrecha que han cultivado por siglo estos pueblos con los dioses y la selva.

De acuerdo a Foucault (1991), el poder está relacionado estrechamente con la noción de “gobierno” y debe ser entendido como un modo de acción frente a personas o sujetos libres, pero el gobierno debe traspasar su visión de estructura política o manejo estatal, en este caso, para comprender los intentos civilizatorios y las resistencias culturales formuladas desde los wuaoranis. Vale resaltar que el gobierno hace referencia a la dirección de la conducta de los individuos, “el gobierno de los niños, de las almas, de las comunidades, de las familias o del enfermo” (p.86). Esta forma de “gobierno” lo han ejercido varias órdenes religiosas, entre las se destacan los jesuitas en la colonia, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), josefinos, capuchinos, entre otras, en la época republicana, las mismas que introdujeron, siguiendo la lógica de Foucault, tecnologías del poder, mediante sus acciones pastorales evangelizadoras y a través del sistema escolar que fueron creando y dirigiendo.

El Estado nacional, revestido de poder y facultado para controlar y administrar todo lo que abarca un territorio, siempre se ha visto condicionado por otros poderes externos que han ido marcado el ritmo de desarrollo global. Así mismo, las fuerzas internas o grupos de poder siempre han ejercido su poder, privilegiando sus intereses y protegiendo a sus aliados. En el Ecuador, luego de pasar por varios siglos bajo el poder de

un modelo colonial, se pasó al modelo estatal criollo-mestizo, donde no solo se ha ido configurando una nación homogeneizante fundamentada en las directrices de poderes regionales e internacionales, sino que también ha dado paso a la germinación de nuevas visiones de coexistencia basadas en la pluriculturalidad e interculturalidad, por ejemplo. Foucault ([1999] 2019), al referirse a la construcción del poder, enfatiza:

En términos generales, creo que el poder no se construye a partir de voluntades (individuales o colectivas), así como no deriva de intereses. El poder se construye y funciona a partir de poderes, de múltiples cuestiones y efectos de poder. Lo que hay que estudiar es ese dominio complejo. Esto no quiere decir que sea independiente y que pueda descifrárselo al margen del proceso económico y de las relaciones de producción. (p.184)

Salvación de los indígenas: Instituto Lingüístico de Verano – ILV

El Instituto Lingüístico de Verano (ILV), fue creado en Estados Unidos en 1934 para desarrollar investigaciones lingüísticas y trabajar con poblaciones indígenas de todas las latitudes de la tierra. Por las obras que ejecutaron en muchos países, queda claro que sus fines eran pastorales y civilizatorios, pero es patente su ambigüedad identitaria institucional, porque no pertenecen a una iglesia evangélica específica y en cuanto a su

misión, pese a proclamar abiertamente los tres componentes o líneas de acción: científico, social y espiritual, en la práctica se centraron en la traducción de la biblia a las lenguas originarias de los pueblos indígenas con un estudio lingüístico previo, pero con fines religiosos más que científicos o antropológicos. En relación a lo descrito, Santoyo y Arellano (2018), sostienen:

La orientación religiosa por la que se guían es la fundamentalista, misma que sostiene que la salvación se logra por medio de la lectura y estudio de los evangelios del Nuevo Testamento. Esta teología lleva una orientación ideológica: mediante el mensaje salvacionista, trata de imponer un modelo de dominación cultural que acreciente el individualismo, el apoliticismo, el conformismo y una actitud pasiva ante los problemas sociales. (p. 234)

Su expansión fue muy rápida por todo el mundo, de hecho, para 1972 habían abordado a 252 grupos lingüísticos de América Latina y para 1975 se encontraban en 24 países de los cuatro continentes y abarcaban 531 grupos de dichas tierras. ¿A qué se debe esta expansión tal rápida y efectiva? Esta entidad aparece en un momento histórico de crisis en el seno de la potencia mundial que intentaba, a toda costa, imponer su ideología. La estrategia aplicada por el ILV, consistió en la firma de convenios y acuerdos con su propio gobierno

norteamericano y con entidades públicas y privadas de los países donde se asentaban. Incluso estaban relacionadas con importantes instituciones académicas.

Particularmente el desarrollo expansivo del ILV se da a partir de la década de los 50, con el apoyo directo del gobierno norteamericano, una vez que se había terminado la segunda guerra mundial y en varias regiones emergían las fuerzas revolucionarias, provocando un repliegue de las potencias colonialistas y propiciando el aparecimiento de las democracias populares, pero el hecho que empujó a los Estados Unidos a tomar decisiones para mantener su hegemonía fue el triunfo de la revolución china. Entonces se propuso contener las insurrecciones en los países fronterizos de los países socialistas y crear las condiciones para invertir su excedente de capitales.

Bajo esta matriz de intervención, el ILV se convierte en un instrumento más de dominación. Desde el fundamentalismo religioso moldearon las conciencias infieles de muchos grupos indígenas, infundiendo no solo la palabra divina, sino también los valores y formas de vida de Norteamérica. Su pedagogía alfabetizadora y adoctrinamiento religioso, especialmente a los más jóvenes, provocó la fragmentación cultural con los más ancianos, los mismos que a más de representar a la autoridad máxima, son poseedores de los conocimientos. Para

complementar su accionar se centraron en desplegar acciones educativas puntuales hasta convertir a los monolingües en bilingües. También asumieron las tareas propias del Estado como brindar atención médica, introducir nuevas técnicas agrícolas y el establecimiento de redes de comunicación, tanto a nivel fluvial y aéreo. Todas estas acciones con fines explícitos e implícitos les convirtieron en un instrumento más del imperialismo que sutilmente ha contribuido a los intereses del capitalismo, abriendo los canales para el acceso de las empresas transnacionales explotadoras de los recursos naturales de la región amazónica (DelValls, 1978).

¿Cuál era el contexto del Ecuador en el momento del arribo del ILV? El ILV llega al Ecuador en 1953, pero la gestión para su arribo lo realizó Galo Plaza, quien gobernó de 1948 a 1952. A fin de comprender esa “intromisión” extranjera, es necesario sintetizar el contexto socio cultural, económico y político del Ecuador. A partir de 1915, Ecuador dio un giro en las relaciones comerciales y pasó a depender económicamente de las exportaciones e importaciones hacia y desde Estados Unidos. Sin embargo, esta dinámica netamente económica, se mantuvo condicionada a la polarización regional interna como país. Por un lado, el grupo de comerciantes costeños conformaron una élite que se confrontaba a la oligarquía terrateniente de la Sierra y disputaban el poder y manejo político del país.

Durante la primera mitad del siglo XX, Ecuador se sumió en el conflicto político e ideológico y la crisis financiera, bajo este panorama, la industrialización como camino para alcanzar el desarrollo no era viable y parecía que estaba destinado a ser exportador de materias primas y, pese a los intentos de implementar el nuevo paradigma desarrollista, primaron los intereses particulares de los grupos tradicionales que se habían acostumbrado a dictaminar los senderos de las políticas públicas. En un Estado que era gobernado por populistas y proyectaba políticas desarrollistas alineadas a las directrices de Estados Unidos, aterriza el ILV, pasando a formar parte de esta gran maquinaria interventora, asistencialista, pacificadora y redentora.

El ingreso legal del ILV al Ecuador en 1953 se dio gracias a la firma de un convenio con el gobierno ecuatoriano de aquel entonces, Velasco Ibarra, el mismo que ha sido calificado como populista que ocupó y dominó por varias décadas el espectro político. El ILV resultaba un instrumento útil por dos motivos, primero para continuar con la colonización amazónica, mediante la regeneración de sus pobladores para la integración nacional y, por otro lado, dicha regeneración, permitiría la inserción del nuevo paradigma de desarrollo capitalista, paradigma en el que ya se aventuraron muchos demás países de la región y del mundo. Montaluisa (2021),

resume muy bien el contenido del primer convenio celebrado en este mandato de Velasco Ibarra:

En el acuerdo se comprometió a trabajar con las poblaciones indígenas en aspectos como: el estudio de las lenguas aborígenes, grabar los diferentes idiomas de la región para su preservación, recopilación de datos antropológicos, compilación de información sobre hierbas medicinales, ritos, costumbres, etc. A cambio recibió beneficios que incluían: facilidades para el ingreso al país del personal, exoneración de impuestos para equipos y maquinarias, permisos de vuelo para los aviones del instituto y entrega de terrenos baldíos en los lugares que necesite y sea posible. (p.71)

Ecuador paso a ser beneficiaria de la “ayuda internacional”, recibiendo apoyo técnico para mejorar, principalmente, la producción agrícola, pero también recibiendo financiamiento de los organismos multilaterales para ampliar el acceso a la escuela. La modernización era el objetivo de los gobiernos de turno de esta época y para ello se debía tecnificar todos los procesos productivos y sobre todo educar a la gente para que asimilen el nuevo paradigma de vida. En énfasis de inclusión escolar estuvo en el sector rural, donde están mayoritariamente los indígenas.

Volviendo a las acciones del ILV en territorio wuaorani, a finales de la década de los 60, coinciden con las actividades de exploración petrolera de la empresa Texaco-Gulf. Las confrontaciones entre trabajadores de la trasnacional y los wuaoranis eran frecuentes e incómodas, por tanto, la salida salomónica a este problema fue la reubicación de varias familias wuaoranis en una especie de internado llamado “protectorado”, allanando así el camino para el ingreso libre de las empresas extranjeras. De acuerdo a Rivas y Lara (2001), en este nuevo centro de nucleamiento social se impusieron las siguientes prohibiciones: las guerras Inter tribales, el infanticidio, las ideas religiosas animistas, la poligamia, el uso de medicina tradicional, las ceremonias tradicionales como la ingestión de chicha, los cantos y bailes tradicionales. Así mismo, insertaron nuevos valores como el uso de la moneda para el comercio, el respeto a los bienes materiales. Por otro lado, en esta “reducción” del siglo XX, los wuaoranis se expusieron a nuevas enfermedades como la polio, daño psicológico por el encierro y sobre todo la sedentarización de un grupo seminómada, provocó la dependencia de recursos foráneos como de los artefactos manufacturados y los vuelos aéreos.

Flores (2016), haciendo mención a la labor pedagógica del ILV entre los wuaoranis, anota que tanto el protectorado en el siglo

XX y las unidades educativas del milenio en el siglo XXI, son instrumentales a los intereses del capitalismo moderno y cumplen un rol homogeneizante y de asimilación en doble vía, por un lado, el vaciamiento de lo ancestral, lo propio, de las subjetividades y de los recursos naturales del territorio de los wuaoranis y por otro lado, la introducción de nuevas formas de relacionamiento acordes al orden capitalista. El ILV con los talleres de costura fabrican las prendas para cubrir el cuerpo desnudo de los “salvajes”, con las aulas y sus herramientas tecnológicas, alfabetizan y modelan la conciencia desde la moral cristiana. El protectorado se propuso suplantar la organización política tradicional de nanicabo por una nueva estructura familiar comunitaria.

El Estado, con la instauración del protectorado del ILV, ratifica su papel de protector de los indígenas, los mismos que siguen etiquetados como eternos niños y vistos bajo la lupa de los calificativos que tradicionalmente se han ido construyendo mediante los discursos de misioneros, científicos, colonos comerciantes, ecologistas y empresas explotadoras del caucho y ahora del petróleo. Este renovado dispositivo religioso opera bajo estos parámetros y etiquetas, por eso su empeño en culturizar a los wuaoranis mediante el estudio de su lengua y la traducción de la biblia para que aprendan los mandamientos y reorienten su conducta. La domesticación de sus almas y

cuerpos era una tarea inaplazable, pues contribuirá a la asimilación de la ley, tanto divina como terrenal, es decir, para ser ciudadanos debían conocer y alinearse a un orden que implicaba aprender la lengua dominante y dejar de ser un obstáculo para el ansiado desarrollo nacional, lo que significa vaciarse de su subjetividad salvaje y ser aislado y violento y ver al cowori o extraño como aliado y no como enemigo.

Casi por 30 años el ILV permaneció en Ecuador y los resultados de su acción civilizatoria y pacificadora no son alentadores. Durante este período se han afianzado las políticas extractivistas, se ha destruido y contaminado gran parte de su territorio y la nacionalidad wuaorani, fragmentada entre los que decidieron adherirse al modelo de desarrollo y los que resisten y se mantienen aislados, ya está dentro de las estadísticas nacionales como una de las más pobres y atrasadas. El modelo asistencialista que el Estado impuso a través del ILV y las empresas petroleras está vigente y la escuela también continúa operando bajo la matriz colonial y moderna eclesiástica.

Hacer y callar: Padres Josefinos en el Vicariato Apostólico de Napo.

En el siglo XX, la disputa por la provincia del “Oriente” entre católicos y protestantes fue una muestra de la incapacidad fehaciente por parte del Estado para administrar y gobernar

esta región aislada y abandonada históricamente. Como ya se vio en el escueto accionar del ILV, el Estado delegó a esta y a otras entidades religiosas la misión civilizatoria, homogeneizadora e integracionista de esta vasta región al ideario nacional. En este apartado se realizará un acercamiento a dos entidades religiosas católicas europeas, las mismas que, a diferencia del ILV, aún permanecen en la región como dispositivos de poder para el disciplinamiento de sus gentes, desde la óptica moralista religiosa.

El arribo de los misioneros josefinos al Ecuador en 1922 se da en un momento coyuntural de crisis nacional, pero en la Amazonía estaban revitalizadas las haciendas y las tareas de extracción de oro, actividades lideradas por colonos y comerciantes fuera del marco legal o control por parte del Estado. Vale recordar que, en 1861, bajo el mandato de García Moreno se creó la Provincia del Oriente dentro de la división administrativa nacional de 15 provincias, no obstante, al ingreso de los josefinos a esta región, esta división se había disuelto y se encontraba separada en dos provincias: Napo Pastaza y Santiago Zamora.

¿Quiénes son y cuáles son los principios que rigen a la orden de los Josefinos? Esta orden religiosa es una Sociedad religiosa de derecho pontificio, aprobada por la Santa Sede, fundada en Turín, Italia, el 19 de marzo del 1873 por San Leonardo

Murialdo. Sus fines espirituales y sociales son “la promoción humana, la gloria del Señor, nuestro Padre y Dios, la santificación de los hermanos, la educación católica de los niños y jóvenes, especialmente abandonados o necesitados de enmienda” (Parise, 1999, p. 341). Esta orden religiosa se encuentra en varias ciudades del país, donde ha fundado escuelas y colegios, pero es en la Amazonía donde, a más de las escuelas y colegios, se le asignó un rol civil por parte de los gobiernos de turno por varias décadas, lo que le dotó de poder para implementar otros dispositivos de control y de civilización como hospitales, hidroeléctricas, granjas agrícolas y ganaderas.

Los josefinos llegaron al Ecuador casi al final del período de la Revolución liberal (1895-1925) y la Amazonía se encontraba dentro de los planes de desarrollo y consolidación del Estado – nación. Este vuelco de la mirada hacia esta región no era casual, sino que, desde el campo ideológico político, las élites se juntaron bajo una postura nacionalista y de defensa de la frontera ante las invasiones del vecino Perú, pero también desde el campo ideológico económico, esta región cobró importancia por la dinámica de la explotación cauchera que atrajo a agentes nacionales y foráneos que luego de su declive, algunos se quedaron en calidad de hacendados (Esvertit, 1995).

Una vez instalado el centro de operaciones en la actual Provincia de Napo, los misioneros exploraron todos los lugares accesibles y hasta donde les permitían sus recursos. Sin embargo, su labor principal se centró en la educación y regeneración de la población kichwa desde los internados. Solo a partir de la matanza de los misioneros evangélicos del ILV en 1956, intentaron entrar en contacto con los wuaoranis en 1957, pero los intentos resultaron fallidos y al final se harán cargo desde 1962 del centro misionero del Curaray, donde fundaron una escuela para continuar con el proceso civilizatorio, además de imponer la doctrina religiosa católica mediante la catequesis y todos los sacramentos que ordena la iglesia católica. Paralelamente y desde una postura completamente hermética, el ILV desplegaba sus actividades en el protectorado, en las cabeceras del Curaray.

Al igual que el ILV, la misión josefina tenía que cumplir con lo estipulado en el acuerdo con el Estado, contribuir en la integración de los indígenas al desarrollo nacional, para lo cual desplegó un “ejercito” de religiosos y laicos, incluso un excombatiente de la segunda guerra mundial llamado Emilio Gianotti y muchos expertos en manejo de maquinaria, construcciones y producción agrícola para introducir nuevas tecnologías e instaurar la lógica de modernización. También tenían como tarea inaplazable la pacificación de los indígenas

y para alcanzar este objetivo, la estrategia más idónea era la implantación de escuelas a lo largo y ancho del alto Napo y en Curaray.

¿Por qué permanecen todavía los josefinos en la Amazonía? Antes anotamos que uno de los fines sociales de esta orden religiosa era la educación de los niños, niñas ya adolescentes pobres, esta actividad, según Bourdieu (1980), vista dentro del sistema escolar, es la encargada de imponer un arbitrario cultural de un grupo dominante a través de las prácticas rituales propias de la institucionalidad escolar. Los josefinos le dieron mucha importancia a su acción pedagógica más allá de su acción pastoral religiosa o al menos supieron conjugar las dos acciones, gracias a la autogestión y cooperación estatal. Esta puede ser la razón por la que permanecen todavía, porque al ser una entidad religiosa, pero al mismo tiempo ser los “pedagogos” e instaurar todo un sistema escolar con sello propio, lograron estabilidad y credibilidad, a tal punto de ser considerados los pioneros en la apertura de entidades escolares de gran prestigio regional y nacional.

El ejercicio de la violencia simbólica ejercida a través de la escuela por esta orden religiosa será determinante en la configuración de nuevas subjetividades de los kichwas, ya que fueron quienes más se “beneficiaron” de este proceso formativo-regenerador por muchos años y posteriormente se

convirtieron también en colonizadores del territorio wuaorani. En las escuelas que iban abriendo los josefinos dentro de su jurisdicción pastoral, se fueron insertando docentes normalistas kichwas. Este grupo autoproclamado superior por su rápida adaptación y asimilación de los nuevos valores de la civilización moderna ha ido ganando terreno en el campo político, y pese a las relaciones hostiles con los wuaoranis, se ha ido convirtiendo en el aliado estratégico de esta congregación religiosa y del Estado dentro de su empresa pacificadora e integracionista.

Paz, honestidad y caridad: Congregación de los capuchinos

Esta orden religiosa, igual que la descrita anteriormente, tiene sus particularidades y es necesario sintetizar ciertos aspectos de su origen y expansión a fin de comprender su accionar posterior en la Amazonía ecuatoriana. Según la Historia de los Capuchinos (2020), esta entidad vio la luz en Italia, en 1525, cuando el hermano Mateo Bascio se separó de la orden de los franciscanos y se propuso volver al estilo inicial de vida en soledad y penitencia, tal como lo hizo Francisco de Asís, su fundador. No obstante, él y sus seguidores fueron perseguidos por las máximas autoridades de la iglesia porque habían incumplido sus promesas y no estaban ejerciendo sus funciones religiosas. No obstante, fueron protegidos por otras agrupaciones religiosas, en este caso recibieron refugio en la

morada de los Eremitas Camaldulences y como signo de gratitud a la hospitalidad, adoptaron su capucha y la barba, símbolos característicos del ermitaño.

En 1528, mediante la intercesión de la Duquesa Catalina Cybo, fue aprobada su forma de vida de manos del papa Clemente VII lo que les permitió vivir como eremitas, ir donde quisieran y predicar a los pobres, fieles a la regla original de San Francisco. A partir de 1574, el papa Gregorio XIII les permitió asentarse en Francia y en todas las partes del mundo, llegando a ser una comunidad amplia a mediados del siglo XVIII con 34.000 hermanos y 1.700 conventos, luego pasaron por una crisis debido a los efectos de la Revolución Francesa que suprimió conventos y órdenes religiosas, así mismo a fines del siglo XIX en Italia la ley de Garantías Papales les privó de muchos recursos. Esta crisis les obligó a salir hacia América, donde también padecieron persecución de los regímenes liberales; sin embargo, han perdurado en el tiempo, gracias a sus estrategias pastorales y por las alianzas establecidas con los gobiernos que apelaron a su carisma, alineándoles a los propósitos nacionalistas e integracionistas.

La espiritualidad o carisma capuchino ha ido evolucionando a la par de los cambios de la sociedad, si al inicio pretendían encerrarse como ermitaños, apegados a la oración y vida austera, rápidamente fueron ganando fama de buenos

predicadores y misioneros eficientes, predicando y viendo un estilo de vida evangélica, especialmente entre las poblaciones marginadas que padecían enfermedades, primero de Europa, luego de América, en especial del Centro y Sur, donde perduran con “grandes obras” en el campo formativo-educativo, pastoral parroquial y, en el caso del Ecuador, dentro del Vicariato Apostólico de Aguarico con acciones que describiremos brevemente a continuación.

Los capuchinos llegaron a Ecuador, gracias a la invitación de Gabriel García Moreno en 1873, luego de haber sido expulsados de Guatemala. Este dato es revelador porque este gobierno se había propuesto modernizar el Estado mediante una regeneración moral desde la fe católica, razón por la que había firmado un Concordato con el Vaticano en 1862, con lo cual se abrió la puerta para la entrada de varias órdenes religiosas para hacerse cargo de la educación, entre otras actividades que coadyuvaban a los propósitos establecidos por el garcianismo. En 1896 fueron expulsados por el régimen liberal de Alfaro, pero luego regresaron en 1951, creando la Custodia Capuchina y posteriormente establecieron la Prefectura Apostólica de Aguarico y la Misión Regular Capuchina en 1953.

Capuchinos entre los waoranis

Curiosamente la llegada de los capuchinos a la Amazonía ecuatoriana coincide con la entrada de los misioneros

evangélicos del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en 1953. Como ya vimos, esta región, luego de haber pasado por una época colonial sedienta de oro y especias, y por un lapso de vida republicana marcada por los conflictos fronterizos, la militarización, los intentos reiterados de colonización fallida y la posterior explotación del caucho, se encontraba en el centro del interés de las políticas economicistas del país, porque el gran “mito del dorado” se había vuelto a poner sobre la mesa, estas tierras habían vuelto a ser objeto de estudio y de exploraciones sísmicas para la detección de uno de los recursos hidrocarburíferos más preciados, el petróleo.

¿Cuáles fueron las líneas de acción de esta orden religiosa? La evangelización y cristianización de los indígenas, fue y sigue siendo la tarea más importante de estos misioneros. Los mecanismos usados para alcanzar este cometido son varios y muy bien diseñados. Destacan la construcción de iglesias, escuelas, centros de salud, tiendas populares, pistas de aterrizaje y hasta un museo. Pero una iniciativa genuina por su concepción y objetivo es la creación del Centro de Investigación Cultural de la Amazonía Ecuatoriana – CICAME. Este proyecto que vio la luz en 1965, bajo el aval del Prefecto Apostólico Alejandro Labaka y fue diseñado estratégicamente como un espacio cultural para contrarrestar las acciones “investigativas” y evangelizadoras del Instituto Lingüístico de

Verano. Vale recordar que, en 1964 el ILV firmó un contrato con el Estado Ecuatoriano para alfabetizar a los grupos indígenas, valiéndose de sus conocimientos de las lenguas originarias. Tanto los misioneros del ILV como los capuchinos, han invertido ingentes cantidades de recursos en sus campañas civilizatorias.

Luego de haber permanecido por más de 60 años en el Vicariato de Aguarico, los misioneros capuchinos dan cuenta de sus acciones pastorales, educativas y de investigación, acciones que se han dado en sintonía con el crecimiento poblacional y los cambios a todo nivel. La explotación petrolera aceleró no solo la colonización de estas tierras, sino que también provocó, a finales del siglo XX, la conformación de dos nuevas provincias: Orellana y Sucumbíos. Si a la llegada de los capuchinos, primaba la población indígena entre los cerca de 3 mil habitantes, en la actualidad, la población de estas dos provincias supera las 300 mil personas y la mayoría se autoidentifica como mestiza. En la década de los 50 del siglo XX muchos vivían de sirvientes en las grandes haciendas que eran propiedad de los “blancos” colonos que se habían instalado a sus anchas, sin ningún control estatal, en la actualidad la dependencia es más radical y multidimensional debido a los actores que intervienen. A más de la iglesia, se han establecido

las petroleras, los grandes negocios urbanos, el gobierno local y las ONG.

La empresa evangelizadora-civilizatoria de los capuchinos desde el inicio estuvo dirigida hacia los indígenas, pero principalmente hacia los indígenas colonizados que vivían bajo el yugo de los patronos hacendados, porque el objetivo era su liberación terrenal y su salvación celestial. Así mismo, en la catequesis y en los internados se incluyeron a niños, niñas y adolescentes mestizos y en un menor porcentaje a ciertas personas de diferentes procedencias étnicas, considerando que en esta región no solo estaban los colonos hacendados, sino también los sionas, secoyas, kichwas, cofanes, tetetes y waoranis (Vicario Apostólico de Aguarico, s.f.).

Desde que asumieron el Vicariato de Aguarico, los capuchinos nunca perdieron de vista a los wuaoranis, más bien, disputaban su conquista con los misioneros del ILV. De hecho, en 1956 y en 1987, respectivamente, cinco misioneros estadounidenses del ILV, el obispo Labaka y la religiosa Inés Arango, fueron asesinados en territorio waorani. No obstante, estos hechos, alentaron a estas dos entidades a radicalizar la acción evangelizadora-civilizatoria, como ya anotamos, el ILV construyó el protectorado donde desarrolló una profunda reeducación cultural, mientras que los capuchinos se erigieron

como mártires y una especie de héroes nacionales a favor de la construcción del Estado-nación homogeneizante.

Luego de la muerte del obispo Labaka y la religiosa Inés Arango, se fortaleció la investigación y la defensa de los pueblos recién contactados y de los que han decidido vivir fuera de todo contacto como son el caso de los Taromenane y Tagaeri. La muerte de estos dos personajes fue asumida como ofrenda por la defensa de la vida y derechos de los indígenas, por su territorio y su cultura. A fin de mantener el legado de estos personajes y continuar con sus propósitos, se creó la Fundación y en su portal web Fundación Alejandro Labaka (s.f.), afirman:

La Fundación Alejandro Labaka (FAL) se trata de una organización de tipo no gubernamental que está dirigida en función de fomentar la defensa de la vida de los pueblos indígenas en aislamiento voluntario (PIA) y de resiente contacto, por ello se plantea en su itinerario una constante investigación, análisis, seguimiento y promoción cultural de los pueblos indígenas que habitan en la nor-Amazonía ecuatoriana.

Durante el siglo XX, el Estado logra su objetivo de controlar y pacificar la región amazónica, mediante los acuerdos y contratos firmados, especialmente con las órdenes religiosas. Hoy existen seis provincias y en todas existen varias

congregaciones religiosas que han ido fortaleciendo el poder eclesial bajo la figura de vicariatos apostólicos, una vez que se han constituido las grandes ciudades y el crecimiento poblacional, empresarial y productivo ha ido en aumento. No obstante, las órdenes religiosas tradicionales o pioneras se mantienen, aunque ya no con el mismo radio de acción inicial. Los padres josefinos, han logrado posicionarse desde 1922 en lo que hoy es la provincia de Napo, más la jurisdicción de Curaray que pertenece a Pastaza y donde habitan un gran porcentaje de wuaoranis. En Morona Santiago se encuentran los Salesianos, los Dominicos en Pastaza y los Capuchinos en Orellana. En la actualidad, en el Vicariato de Sucumbíos se encuentra de máxima autoridad un religioso josefino. A más de estas entidades religiosas católicas, también han llegado otras entidades evangélicas extranjeras como la Iglesia de Jesucristo de los Santos del últimos días o mormones y los testigos de Jehová, entre otras comunidades religiosas femeninas y monásticas.

Las tres entidades religiosas que han sido objeto de esta breve reflexión, tanto el ILV, los josefinos y capuchinos, han desarrollado acciones muy semejantes en el campo educativo-evangelizador que apuntaba a la pacificación de los indígenas, mediante un proceso civilizatorio planificado. Los resultados están a la vista, extinción acelerada de las nacionalidades que

oponen resistencia, pobreza y dependencia de los que han asimilado la moderna forma de vida capitalista y devastación-contaminación de la selva y los ríos por las actividades extractivistas.

Políticas públicas y su repercusión en la Amazonía ecuatoriana

La Amazonía ecuatoriana sigue siendo objeto de muchas controversias, por un lado, porque sigue vigente en el ideario nacional una concepción mítica de su territorio y de su gente, y de su parte, el Estado nacional, persiste con acciones fundamentadas en políticas territoriales fragmentadas pero efectivas a la hora de aprovechar sus recursos naturales, a tal punto que la economía del país depende de esas políticas extractivistas. Esta estrategia de los detentadores del poder, llámese estado colonial o republicano ha sido acertada para el “desarrollo” del país, pero catastrófica para sus habitantes, vale traer a la memoria la principal motivación que empujó a los conquistadores de todos los tiempos para adentrarse en estas vastas zonas e intentar plantar su bandera. Primero fue la extracción de oro, luego el caucho, las plantas, la madera y ahora el petróleo e incluso los conocimientos ancestrales.

Las políticas estatales en el territorio wuaorani y en toda la región amazónica, a lo largo del siglo XX, tal como menciona Lara (2007), se sobreponen y se contradicen. La explotación

petrolera dentro del Parque Nacional Yasuní, un espacio natural que se encuentra en la categoría dos de la Unión Mundial para la Conservación de la Naturaleza (UICN), demuestra que son simple retórica las proclamas estatales y adhesiones internacionales sobre la conservación de la naturaleza. Así mismo, el Estado, pese a que ha entregado legalmente 709.339 hectáreas para 2.000 pobladores wuaorani que se encuentran distribuidos en alrededor de 30 asentamientos, sigue ampliando la frontera petrolera, lo que provoca alteraciones no solo en el ecosistema, sino que ahonda el conflicto entre los diversos grupos humanos que allí conviven.

Por otra parte, las políticas estatales han sido formuladas y ejecutadas al compás de los cambios globales, sobre todo del campo económico. Una de las entidades que ha servido de puente para traducir e imponer las políticas indigenistas y neoindigenista en América Latina ha sido el Instituto Indigenista Interamericano, creado en 1940. Este organismo, mediante congresos ha ido dando las directrices para que la cuestión indígena se integre al Estado nacional. Hasta la década de los setenta, primaron las políticas integracionistas, fundadas en un pensamiento evolucionista, que propugnaban la homogeneización y civilización de los pueblos indígenas, mediante estrategias muy puntuales como la insistencia en la

modernización y conversión en agricultores tecnificados. Los diferentes pueblos y nacionalidades eran vista como un obstáculo para alcanzar el desarrollo como una sola nación. En el caso ecuatoriano, en estos años se promovió una campaña fuerte de colonización amazónica, entregando títulos de propiedad a las personas y familias que se atrevían a adentrarse en estas tierras. Por otro lado, la tarea educativa-civilizatoria de los “indígenas salvajes” fue delegada a los misioneros norteamericanos del ILV, los mismos que crearon una reserva étnica denominada el protectorado en 1958, luego de que, en 1956, varios de sus misioneros extranjeros murieron lanceados por los wuaoranis.

Desde la década de los ochenta, es evidente el giro de pensamiento y de las políticas estatales, al considerar las demandas de las organizaciones indígenas de autodeterminación, el reconocimiento de la pluriculturalidad en la conformación de los estados y una educación pertinente a su lengua y cosmovisión. En la Amazonía, desde la expulsión del ILV, los wuaoranis conformaron nuevos asentamientos o núcleos familiares, pero su identidad y subjetividad estaba ya atravesada por la nueva lógica asistencialista. Los esfuerzos evangelizadores y civilizatorios de volverlos sedentarios y agricultores, crearon nuevas necesidades que debían ser satisfechas principalmente por las empresas petroleras y las

ONG instaladas para “defender” los derechos de la naturaleza y de sus pobladores.

En la década de los 90 se dieron algunos acontecimientos que incidieron decisivamente para fortalecer los procesos de pacificación y dependencia asistencialista. El Estado concesionó parte del mismo espacio territorial wuaorani a la empresa petrolera Maxus y paralelamente propició que se firme el “acuerdo de amistad” entre esta empresa y la máxima organización wuaorani – OHNAE a fin de llevar a cabo un plan de desarrollo mediante la estrategia de relaciones comunitarias. En 1999, incluso se declaró una parte de este territorio como zona intangible, considerando que existían fracciones del pueblo wuaorani en aislamiento voluntario y que debían ser protegidos; empero, la economía nacional se vuelve muchos más dependiente del oro negro amazónico. Incluso en pleno siglo XXI, con una nueva constitución que dota de derechos a la naturaleza y ratifica los derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades y se proclama el buen vivir como meta alcanzable para todos y todas en igualdad de condiciones, no se avizora un nuevo camino más allá del extractivismo y la eliminación sutil de las nacionalidades que allí se resisten a morir.

Vale relacionar las etiquetas asignadas a los wuaoranis a lo largo de la historia hasta nuestros días. De ser considerados

salvajes, sanguinarios, aucas, incivilizados e indomables pasaron a ser los “nativos ecológicos” (Ulloa, 2001). Este giro conceptual, al menos en el campo político, no ha sido una dádiva divina, sino fruto del cambio de visión sobre los indígenas y su territorio que se han proclamado desde la década de los 90 en los acuerdos internacionales preocupados del cambio climático y el desarrollo sostenible. Además, este giro tuvo también la incidencia de los pueblos y nacionalidades organizados que demandaban no solo autonomía y reconocimiento, sino participación en la construcción de un Estado pluricultural.

La ejecución de las políticas estatales en la Amazonía se ha dado gracias a la mediación de varios actores, a los que el Estado delegó hasta las funciones que son de su exclusiva competencia. Entre estos actores se destacan las misiones religiosas, una cristiana y otras católicas, el Instituto Lingüístico de Verano y las congregaciones de los Josefinos y Capuchinos. Estas entidades fueron introducidas durante la primera mitad del siglo XX, momento en el que se pusieron en marcha las exploraciones sísmicas del petróleo.

Como ya se mencionó, la llegada de la orden de los josefinos en 1922 coincidió con la crisis mundial provocada por la recesión económica de la posguerra y los gobiernos de aquella época se encontraban atados a un modelo político dominado por la

oligarquía liberal de la plutocracia guayaquileña. En este año, la clase dominante, la burguesía comercial y bancaria, que manejaba los hilos del poder, volcaron las consecuencias de la crisis hacia los trabajadores, provocando el estallido social y la masacre a miles de obreros que reclamaban sus derechos (Ayala, 2008). Por otro lado, los gobiernos de turno, a lo largo del siglo XX, implantaron políticas que han sido categorizadas dentro de tres tipos: la caridad, la filantropía y el Estado social (Castel, 1999, como se citó en Espinosa, 2011).

Durante el siglo XX, el Estado tenía prioridades que resolver frente a los cambios y conflictos mundiales, y en medio de las crisis internas, se vio obligado a delegar a otras entidades la ejecución de las políticas sociales. El dominio político volvió a anidarse en el seno de los nuevos partidos políticos que emergieron como resultado de la consolidación de nuevos grupos de poder, siempre bajo el predominio de los tradicionales burgueses, comerciantes y latifundistas. Particularmente, las políticas educativas permanecieron condicionadas a los vaivenes de las crisis económicas y a los intereses de los grupos antes mencionados.

En la Amazonía ecuatoriana, las entidades religiosas diseñaron y ejecutaron políticas sociales desde un enfoque de la caridad y la filantropía. Como se mencionó en su momento, con la creación de escuelas, hospitales, granjas, centros artesanales y

otras obras que son de competencia exclusiva estatal, dichas entidades asumieron un rol protagónico en el proceso de construcción del Estado moderno. Los indígenas, objeto primordial de tratamiento para estas entidades religiosas, bajo el enfoque de caridad y filantropía, son incapaces de vivir de manera independiente bajo sus propias reglas, por este motivo, se volcaron a modificar esas formas de vida. La consecuencia más obvia de esta forma de relacionamiento es la dependencia de las nacionalidades indígenas hacia las clases dominantes, dependencia que ha obligado la presencia hasta hoy de las entidades religiosas descritas.

En el primer cuarto del siglo XX, las políticas liberales se batieron en medio de la constante crisis económica, el marcado regionalismo entre el bando burgués de la costa, los terratenientes serranos y una férrea oposición del ala conservadora aupada por la iglesia católica. En medio de esta realidad, las políticas educativas liberales que proclamaban la autonomía ideológica y el acceso igualitario de todos los ciudadanos claudicaron y la iglesia restableció su autoridad gracias al acuerdo o *modus vivendi* firmado entre el Estado y la Santa Sede en 1937. A partir de la década de los cuarenta, oficialmente se evidenciaron las políticas desarrollistas que tendrán varias aristas hasta llegar a la década de los ochenta

donde salen a la luz las políticas neoliberales (Ossenbach, 1999).

Para Arcos (2008), las políticas educativas durante la segunda mitad del siglo XX han transitado entre dos enfoques. Primero se puso énfasis en las políticas de acceso, en consonancia con las directrices de los organismos multilaterales que financiaban proyectos, especialmente para el sector rural. Luego vinieron las políticas de la calidad, que son las que perduran hasta hoy en día.

Reflexiones finales

La modernidad impuso una visión diferente de la vida en su conjunto, un modelo que prometía ser la panacea para todas las necesidades de la sociedad, pero enseguida se hizo patente el trasfondo fragmentado de su óptica racionalista y científicista, donde la naturaleza y la humanidad deben someterse a la manipulación para obtener el máximo provecho, no obstante, antes, era imprescindible civilizar y cristianizar a los infieles. Bajo esta lupa de la vida en su complejidad, se desplegó la colonización de América, dejando huellas imborrables que servirán de bases para el surgimiento de los estados nacionales, aparentemente independientes.

El Estado nacional republicano del Ecuador, desde su concepción ha padecido todos los males “habidos y por haber”; la imposición de la matriz moderna colonial dio a luz una

sociedad jerarquizada y polarizada, donde los indígenas y otros grupos poblacionales importantes fueron desplazados y excluidos. Una vez que la nueva clase criolla asumió las riendas de la república independiente naciente, continuaron actuando bajo la misma lógica racionalista moderna, valiéndose de todos los mecanismos y aliados estratégicos.

Frente a un Estado fragmentado y débil, entraron en escena varios actores, de forma directa e indirecta a gobernar y suplirle en sus funciones exclusivas, contribuyendo desde sus lógicas, en la compleja tarea de construir el Estado-nación. La iglesia católica y de otras tendencias, jugaron un rol fundamental e instrumental en la ejecución de las políticas públicas, especialmente en la Amazonía. Si desde la colonia, sirvieron como mediadores y pacificadores en el proceso civilizatorio, en la era republicana afianzaron esta competencia, usando otras tecnologías, conjugando la doctrina bíblica con la ciencia, el pulpito con las aulas.

En medio de una constante crisis y lucha por el poder, las políticas estatales se han caracterizado por su incoherencia y ausencia de sostenibilidad. En el campo educativo, las políticas evidencian estos matices y una constante en la implementación de modelos externos, sin mayor discusión y contextualización. Si durante la colonia se impuso el modelo tomista aristotélico, en la transición a la era republicana Bolívar hizo intentos de

aterrizar el modelo lancasteriano, luego vino la escuela nueva y el modelo de educación liberadora de Freire. Ningún modelo encontró tierra fértil, pero en ciertos espacios lograron fusionarse.



CAPÍTULO IV

El Rol en la Formación Profesional
Docente. Reflexiones Académicas.

CAPÍTULO IV

EL ROL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE – REFLEXIONES ACADÉMICAS

Karen Armas Sánchez

Yolanda sanipatin Potosí

RESUMEN

El siguiente capítulo plantea un análisis sobre el papel que juega la formación profesional docente y el impacto del cambio social junto al desarrollo de la ciencia y la tecnología en todos los campos del conocimiento, se considera fundamental la formación continua de los docentes. Este proceso debe ser pensado de acuerdo a las necesidades y condiciones actuales del entorno educativo, creando nuevas perspectivas sobre cómo se concibe y organiza para lograr un aprendizaje desarrollador para cada participante, ya que su correcto procesamiento puede implementar competencias convirtiéndose en un desempeño docente profesional exitoso. La formación de los trabajadores de la educación como proceso continuo debe partir de un abordaje contextualizado y sistemático de las actividades planificadas, del aprendizaje conjunto de los participantes y de la multidimensionalidad de las actividades realizadas, a fin de lograr un desarrollo coordinado del docente, de acuerdo con lo diagnosticado. Por estas razones, cada vez se presta más atención a mejorar la

calidad del proceso de educación continua. Los docentes profesionalizan su desempeño y con ello mejoran la calidad de la enseñanza. Desde esta perspectiva, es importante analizar la situación de los docentes basándose en condiciones específicas y un enfoque general que tenga en cuenta todos los factores que contribuyen a la promoción del trabajo docente. Asimismo, en la mayoría de las iniciativas se plantea aristas para mejorar los procesos en la educación, como unas con otras, no deben evitar su impacto en el fortalecimiento de la profesión docente.

PALABRAS CLAVE: Formación, docente, aprendizaje, educación, enseñanza, profesión, rol.

THE ROLE IN PROFESSIONAL TEACHER TRAINING - ACADEMIC REFLECTIONS

ABSTRACT

The next chapter presents an analysis of the role played by professional teacher training and the impact of social change together with the development of science and technology in all fields of knowledge, continuous teacher training is considered fundamental. This process must be thought according to the needs and current conditions of the educational environment, creating new perspectives on how it is conceived and organized to achieve a learning development for each participant, since its correct processing can implement competencies becoming a successful professional teaching performance. The training of education workers as a continuous process must start from a contextualized and systematic approach to the planned activities, the joint learning of the participants and the multidimensionality of the activities carried out, in order to achieve a coordinated development of the teacher, according to what has been diagnosed. For these reasons, increasing attention is being paid to improving the quality of the continuing education process. Teachers professionalize their performance and thereby improve the quality of teaching. From this perspective, it is important to analyse the situation of teachers based on specific

conditions and a general approach that takes into account all the factors that contribute to the promotion of teaching work. Likewise, in most of the initiatives there are edges to improve processes in education, as with each other, they should not avoid their impact on the strengthening of the teaching profession.

Keywords: Training, teaching, learning, education, teaching, profession, role.

INTRODUCCIÓN

La educación ha demostrado su importancia en el devenir histórico de la sociedad como mediadora de las culturas que la antecedieron en cualquier época o sistema social. En ella, el docente ha sido uno de los protagonistas del proceso de desarrollo y transformación. Sin embargo, no siempre se ha prestado especial atención a la formación del profesorado. La investigación ha abarcado varios paradigmas, pero se ha prestado poca atención a los docentes como agentes activos del aprendizaje. Ya sea desde la perspectiva de la formación inicial o de la formación continua, Armas (2022).

Chávez et al. (2005) sostienen que la educación es un proceso social con carácter histórico, mientras que los modelos educativos y los ideales humanos reflejan particularidades del desarrollo social; que los modelos e ideales de las personas expresan los puntos de vista, la cosmovisión y las necesidades de una determinada clase social. Además, expresa que la educación como todo proceso debe influir, configurar o desarrollar en una persona los resultados de dicha influencia, configuración o desarrollo.

Según Braslavski (1999), la transformación de la profesión docente requiere claridad de dirección, los profesores repiten lo que han aprendido como estudiantes y en su formación. Por esta razón, es necesario pensar profundamente en el perfil de

los docentes que necesitan ser promovidos para avanzar en los subsiguientes procesos.

Es importante resaltar que la formación básica que recibe un docente le permite liderar el proceso educativo, pero esta preparación no marca el final de su formación, sino que es el punto de partida para su posterior preparación a lo largo de su vida. podría desarrollar la esencia de su trabajo como docente.

Los métodos de enseñanza son los componentes más dinámicos del proceso educativo, porque se basan en las acciones que realizan los docentes y los estudiantes, que a su vez consisten en una serie de acciones encaminadas al logro de los objetivos trazados en el proceso.

Es por lo antes mencionado que el Proceso de Enseñanza (PEA) se concibe como un espacio en el que el estudiante es el protagonista y el docente juega el papel de facilitador en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes construyen el conocimiento leyendo, aportando experiencias y reflexiones, e intercambiando ideas con compañeros y profesores. En este espacio, los estudiantes están diseñados para disfrutar aprendiendo y comprometerse con él de por vida.

Algunos educadores separan el método de enseñanza del método de aprendizaje, es decir, la enseñanza y el aprendizaje se consideran por separado. De hecho, estos dos aspectos están íntimamente relacionados y son inseparables, porque la esencia del proceso de aprendizaje radica en la interacción

entre profesores y alumnos, y profesores y alumnos son un todo dialéctico.

En este sentido, la formación docente no debe ser casual, espontánea o solo para docentes noveles; debe estar abierto a todos los actores educativos involucrados en el desarrollo de culturas, tipos de personas y sociedades inclusivas. Crucial porque trata de conectar el sistema educativo con cambios visibles en la sociedad en su conjunto. UNESCO (2014).

Al pensar en innovaciones docentes y políticas educativas, es de vital importancia cuestionar la calidad de los docentes y su formación. El sistema escolar actual, que se configuró de manera moderna en América Latina a fines del siglo XIX, conserva huellas de sus orígenes: la centralidad del maestro como recurso educativo técnico e insustituible. A pesar de los nuevos avances tecnológicos y las predicciones sobre el futuro de las escuelas, es poco probable que esto cambie en las próximas décadas.

A partir de lo anterior, este trabajo aborda la importancia de la formación profesional docente como un proceso humano fundamental del desarrollo general del aprendizaje como sujeto activo con implicaciones para la importante transformación y desarrollo personal y social.

DESARROLLO

En la Constitución de la República del Ecuador (República del Ecuador, 2008) podemos encontrar en su artículo 350, donde aborda como temática la formación profesional docente lo siguiente:

El sistema de educación superior tiene por finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanística; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo. (p. 162)

Si continuamos analizando la formación docente dentro de la legislación, en el artículo 107 correspondiente al «Principio de pertinencia» de la Ley Orgánica de Educación Superior (Consejo de Educación Superior, 2010) encontramos en siguiente enunciado:

El principio de pertinencia consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural. Para ello, las instituciones de educación superior articularán su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación con la sociedad, a la demanda

académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos, a las tendencias del mercado ocupacional local, regional y nacional, a las tendencias demográficas locales, provinciales y regionales; a la vinculación con la estructura productiva actual y potencial de la provincia y la región, y a las políticas nacionales de ciencia y tecnología. (p. 43)

Develay (1996) ofrece una forma interesante de relacionar el concepto de educación con el concepto de formación. Para este autor, la educación es fundamental; es una actividad que permite a las personas desarrollar sus capacidades intelectuales, su sensibilidad social, ética y moral; es el proceso (cómo aprendo) y el producto (el resultado). Por lo tanto, la educación tendrá dos fines:

- Promoción de la integración de los individuos (como unidades sociales) en grupos (socialización de la educación).
- Promueve el desarrollo de valores en las personas (los hace aparecer). Universidad (educación moral).

1. El rol del profesor

Quienes participan en la capacitación como futuros docentes tienen una serie de creencias sólidas sobre el rol del docente que han evolucionado a lo largo de los años desde el rol del

estudiante (Beauchamp & Thomas, 2006). El proceso de práctica marca el inicio de elasticidad en la profesión de la educación donde se identifica el rol de estudiante a la identificación con el rol de docente y la importancia que ambos roles juegan en el proceso de práctica durante la educación inicial. Las identidades profesionales de los docentes experimentan tres tensiones: primero, entre afirmar una identidad o profesión y adquirir nuevas identidades; segundo, entre las identidades adscritas a las formaciones y las identidades afirmadas o demostradas; tercero, proyectos de identidad personal Relaciones con otros elementos de identidad (Kaddouri & Vandroz, 2008).

Siguiendo la taxonomía de modelos de formación docente de Tezgiden (2016), los modelos técnicos asumen que los docentes mantienen un rol profesional pasivo y que la enseñanza consiste en impartir conocimientos desarrollados por otros expertos en la materia. La formación inicial del profesorado basada en este modelo se centrará principalmente en impartir conocimientos profesionales a los estudiantes de pedagogía y dejará a los futuros profesores con una imagen profesional de ejecución sencilla y transferencia de conocimientos.

Por otro lado, el modelo de la hermenéutica reflexiva concibe a los docentes como profesionales reflexivos que toman decisiones en base a estas reflexiones y por lo tanto autónomos

y creadores del conocimiento que enseñan, actualmente este modelo de educación es el que la literatura científica incentiva a formar a los docentes, que incluye el desarrollo de sus funciones profesionales activas en la práctica profesional. Finalmente, el modelo crítico ve a los docentes como intelectuales y agentes de cambio en la sociedad, que luchan contra las presiones ideológicas y las injusticias sociales que enfatizan la enseñanza. La educación básica basada en este modelo puede desarrollar la propiedad intelectual de los futuros docentes, que se caracteriza por la crítica social y su desarrollo en los estudiantes y la responsabilidad de generar el cambio social.

Claramente el papel del docente está en constante cambio, la realidad que se vive hoy por hoy no está únicamente en el salón de clases, sino en todos los aspectos en que la sociedad se está desarrollando. Las instituciones educativas se transforman en el vínculo indispensable entre los estudiantes y los medios de influencia institucional, esto se da a través de proyectos donde interfiere las universidades, docentes y estudiantes en procesos de intercambio donde se descubren la necesidad de realizar consciente o inconscientemente actividades de investigación y desarrollo, en este sentido la implementación de los medios de enseñanza debe ser interactiva y diferente, pues no siempre la misma estrategia es aplicable a todos los actores sociales, puesto la realidad de su desarrollo es

diferente, por lo que el proceso de aprendizaje también será diferente.

Desde otro punto de vista más concreto, la formación universitaria juega un papel importante en el IP del estudiante, que depende de los conocimientos que el alumno adquiera de la profesión y de las relaciones interpersonales que surgen en este contexto, entre las que se da la interacción con el docente, Beijaard (2019) entre otras de valor especial que va en la misma dirección y reflexiona sobre el proceso de profesionalización de los docentes, la interacción con el entorno y el desarrollo de la agencia de los futuros docentes, lo que proporciona un mayor nivel de propiedad intelectual.

Los planes de estudio juegan un papel especial en alentar a sus alumnos a asumir deberes y responsabilidades profesionales en entornos educativos reales (práctica temprana), ya que esta estrategia permite la formación de PI. Asimismo, los investigadores mentores y los docentes desempeñan roles relacionados, y la colaboración entre estudiantes, investigadores y profesionales relacionados con el campo de la educación es una estrategia para crear la PI de los docentes (Nguyen y Loughland, 2018).

Comprender la complejidad del desarrollo de la PI para los docentes significa considerar varias formas de examinar el proceso. En cuanto a Cardoso et al. (2014) la investigación cualitativa brinda un acercamiento a la dimensión afectiva y

vivencial de la propiedad intelectual de los docentes, revela el proceso de esta construcción y el sentido o trascendencia que adquiere la profesión, y a partir de ahí identifica qué elementos de la formación inicial han influido en esta construcción.

La dimensión subjetiva de la PI del docente consiste en experiencias, sentimientos y saberes subjetivos a los que se les da sentido, y saberes formales u objetivos que surgen en contextos formativos o se instalan como representaciones. La cultura como docente. Para Živković (2018), construir la PI del aprendizaje en realidad significa conciliar la vida personal y profesional, lo que crea tensión e incluso puede conducir al abandono de la carrera.

En concordancia con lo señalado y si analizamos a Michael Fullan (2002), no señala que *“la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación”*. Estas palabras tienen una connotación fuerte en el contexto del sistema educativo latinoamericano, el cual está plagado de graves problemas como la gran desigualdad social y la pobreza extrema de una gran proporción de niños y jóvenes en edad escolar. En este sentido, cabe señalar que, si bien las políticas dirigidas a fortalecer la profesión docente y el discurso docente como agentes clave de cambio son medidas justas y necesarias, generan una serie de tensiones y riesgos, especialmente si no se siguen las políticas docentes. con otras actividades y

mantener constantes las condiciones materiales en que realizan su trabajo.

2. Las Tic y la formación docente

Para Kozak, D. (2009) el papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la vida cotidiana y su impacto actual en las instituciones educativas marcan nuevos rasgos en el escenario del trabajo pedagógico. Si bien la integración de las TIC en las instituciones educativas comenzó hace más de tres décadas y aún no se ha establecido un modelo estable del uso de estas tecnologías en la educación.

Desde la perspectiva de la integración de las TIC y el proceso de innovación en la educación, el sistema educativo puede ser considerado como una herramienta que apoya el aprendizaje tanto de estudiantes como de docentes y la mejora de la eficiencia administrativa y el sistema educativo en su conjunto. Aquí, las instituciones se transforman en organizaciones en red que gestionan activamente la comunicación con el entorno y el conocimiento, es decir, son organizaciones creadoras de conocimiento (Hardgreaves, 2001).

La correcta inclusión de las TIC en el proceso de aprendizaje depende de las habilidades, competencias, actitudes y situaciones de los actores del sistema educativo. Algunas organizaciones correctamente comienzan con el proceso de implementación y la cartera de productos como una

importante herramienta de aprendizaje, autoevaluación y evaluación.

Como lo señala Swig (2015) en los últimos 25 años, los países que integran América Latina y el Caribe han sumado esfuerzos con el objetivo de lanzar programas para integrar las TIC en sus sistemas educativos. Sin embargo, esto no quiere decir que todos los proyectos han tenido éxito, pero vale la pena resaltar que los gobiernos de la región bajo la premisa de fortalecer el desarrollo de políticas han trabajado arduamente para estimular la innovación tecnológica, pero no todos los países cuentan con políticas apropiadas de TIC en educación, y muchos de ellos no cuentan con políticas específicamente relacionadas con las TIC y la formación docente.

Las nuevas herramientas se refieren a la implementación de estrategias vivenciales prácticas (que implican observación y participación activa en la elaboración de materiales y proyectos o mini programas de intervención), como discusiones en el aula, simulacros con retroalimentación.

3. La Docencia y la Investigación.

La investigación es un punto de partida para la construcción del conocimiento, si bien es cierto, independientemente del nivel al que se imparta clases, todo docente debe permanecer en constante formación y capacitación. Ahora, la investigación nos lleva más allá de una adquisición de nuevos aprendizajes, sino más bien genera una reflexión, y discusión acerca de diferentes pensamientos plasmados en un escrito, profundizar un tema, analizarlo, y sacar tus propias conclusiones, para luego transmitir esos conocimientos a tus estudiantes, forman parte o es lo que hace a un buen docente investigador.

Para González et al. (2007), el docente debe intervenir en toda situación social donde existe algún problema enmarcado en la comunidad educativa, la necesidad de solventar las necesidades del alumnado en cuanto al conocimiento da riendas a crear nuevas percepciones de la realidad donde todos se conviertan en investigadores dispuestos a llenar esos vacíos de aprendizaje con investigación continua y profunda.

Así mismo, Segura Cardona (2008), menciona diferentes etapas que generarán investigación en la docencia de educación superior:

Primera etapa, se plantea generar conciencia en el rol que cumple el docente como constructor y proveedor de

conocimiento, mismo que debe responder a la misión y visión de la institución a la cual presta sus servicios profesionales.

Segunda etapa, capacitación científica acerca de diferentes metodologías y tipos de investigación que busquen que la institución pueda incorporar nuevos paradigmas en el proceso de enseñanza – aprendizaje, de manera que las cátedras impartidas tengan un nuevo enfoque, donde la investigación pueda partir desde experiencias personales y profesionales del docente y estudiante.

Tercera etapa, la formación de equipos de investigación, de manera que los docentes sean incorporados en los mismos como investigadores de diferentes ramas acorde su perfil profesional, donde puedan construir variados textos escritos que demuestren un conocimiento profundo acerca de algún tema y que este que pueda ser compartido no solo con la comunidad educativa, sino también con toda la sociedad en sí, entre estas demostraciones científicas se incluyen: libros, capítulos de libros, artículos científicos, ensayos científicos, ponencias, simposios, seminarios, proyectos, entre otros.

Cuarta etapa, motivación constante, dando como resultado que el docente continúe realizando nuevas investigaciones, las cuales deben obtener algún tipo de reconocimiento científico por parte de la institución y así mismo que estos logros conlleven otros planes de trabajo que realcen el prestigio del investigador dentro y fuera de la institución educativa, de

manera que su reconocimiento ya no sea solo a nivel local, sino también a nivel nacional e internacional.

Ahora, para que todo esto se pueda llevar a cabo, la institución sea pública o privada debe designar un generoso presupuesto solo para el área de investigación, tomando en cuenta que esta es el eje fundamental que generará un gran desarrollo académico dentro de la institución de educación superior, por lo cual es inmensurable que se deje a un lado o se reste importancia a esto. Por otro lado, la formación docente no debe ser únicamente dependiente de la institución, debido a que el autoaprendizaje también forma parte del inicio de una buena investigación.

4. La Docencia y la Inteligencia Emocional

Cuando se menciona la palabra docente hace énfasis a diferentes facetas que este debe cumplir, las cuales complementan su rol, entre ellas si nos referimos a la inteligencia emocional se puede decir que; el docente debe ser capaz de conocer sus habilidades sociales, emociones, principios, valores y ética, de manera que eso le pueda ayudar a relacionarse de la mejor manera con sus estudiantes, e incluso le ayude a identificar si existen estas características en las demás personas, para que las mismas puedan ser corregidas o a su vez puedan ser potencializadas, esto siempre y cuando detrás haya o exista algún mentor que fomente o instruya una buena inteligencia emocional.

Buitrón Buitrón y Navarrete Talavera (2008), hacen referencia a que el objetivo de la inteligencia emocional en la educación es buscar la formación de docentes que puedan dominar de manera inteligente sus pensamiento o sentimientos, plasmando así un enfoque que sea más transversal y así pueda educar con mayor empatía a sus estudiantes, buscando que estos tengan la posibilidad de autorregular sus emociones y acciones, generando conciencia sobre diferentes situaciones que ponen a prueba su capacidad de controlar todo lo que le sucede internamente, o pasa por sus mentes cuando presencian acciones que generan una reacción inmediata.

Así mismo, se menciona que la IE forma parte de la formación docente, ya que este debe ser un conocimiento intrínseco que se manifiesta como un complemento fundamental que ha de considerarse dentro de las competencias básicas que contribuyen a la formación integral de un ser humano, misma que promueve bienestar socioemocional, físico y cognitivo, esto hace referencia a lo siguiente: “La educación emocional propicia, además, la formación de docentes con mayor y mejor preparación para afrontar los diversos y complejos retos de la tarea de educar” (Pacheco Salazar, 2017).

En cuanto a Goleman (1995), en su libro de *Inteligencia Emocional* abarca que dentro de la IE del individuo también se encuentra la inteligencia social, apoyándose en la teoría de

Garner que menciona sobre las inteligencias múltiples, de las cuales menciona principalmente estas competencias:

-Conciencia sobre sus propias emociones: mismas que permiten tomar decisiones adecuadas en el momento correcto, es decir, si el individuo reconoce sus reacciones ante cualquier situación será capaz de afrontar y controlar su estado emocional, de manera que eso no afectará en lo absoluto su expresión corporal, mostrará serenidad, lo que lo conllevará a pasar desapercibido.

-La capacidad de automotivarse: una vez que el ser humano sea capaz de controlar sus emociones, conjuntamente estará manejando su impulsividad, misma que si no es dominada generará muchos problemas personales e interpersonales, los cuales no permiten que el individuo pueda relacionarse efectivamente con los demás, es por eso por lo que cuando se evidencian resultados positivos de una buena IE motiva a seguir aplicándola en cualquier contexto social.

-El reconocimiento de las emociones ajenas: la capacidad de brindar apoyo a los demás forma parte de la empatía, mismo que es otro eje principal de IE, debido a que no solo se busca una autorregulación emocional, si no también fomentar lo mismo en los demás, partiendo del ejemplo, la enseñanza, la generación de conciencia, buscando un cambio significativo para la buena convivencia, en cualquier contexto, ya sea social, cultural, educativo o religioso.

-El mejoramiento de las habilidades sociales: esto con la finalidad de que cuando un ser humano se relacione con otro pueda ser asertivo en diferentes modalidades, como el uso de su lenguaje, conducta, expresión corporal, entre otras. De la misma manera, aprender a manejar el estrés buscando mecanismos de defensa que lo protejan emocional y físicamente, logrando una armonía en la mente humana, la cual deberá actuar positivamente acorde a sus necesidades.

Es así, como estas competencias formarían al docente ideal, que no solo busque un mejoramiento personal a nivel mental, si no también que promulgue lo mismo con sus estudiantes, compañeros de trabajo, amigos y familia, dando a conocer la importancia que tiene el desarrollar una buena Inteligencia Emocional, que ayudará a los demás no solo a mejorar como profesionales, sino también como personas, las cuales serán capaces de poder establecer cualquier tipo de relación social en cualquier contexto con total confianza de sí mismos.

Discusión y conclusiones

Los docentes no son los únicos responsables de los resultados y la calidad del sistema educativo, tampoco pueden enfrentar el desafío del cambio de forma aislada, sino que desempeñan un papel de liderazgo en la configuración de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, para cumplir con su proceso es necesario, entre otras cosas: implementar una política continua en el tiempo para promover su desarrollo profesional y mejorar sus condiciones de trabajo; revisar la educación a la luz de los nuevos escenarios sociales y culturales de la educación moderna Sistema sectorial y matriz básica, en este marco proponemos analizar los principales problemas de la formación docente.

La teoría y la práctica pedagógica muestran que uno de los factores que más influyen en el proceso de aprendizaje de los niños y jóvenes está relacionado con lo que los docentes creen, pueden y están dispuestos a hacer, minimizarlos o mitigarlos en realidad limita la comprensión del problema y la búsqueda de soluciones responsables.

Como lo señala Vaillant, D. (2009) los maestros son la articulación más importante para hacer figura en el aprendizaje de los estudiantes, para potencializar y mejorar la calidad de la educación, al fin y al cabo, son recursos esenciales y significativos para la sociedad del conocimiento debido a que los maestros son realmente indispensables, necesitamos que

nuestro sistema educativo atraiga a los mejores postulantes para convertirse en maestros, necesitamos priorizar buenas políticas para la formación básica de estos docentes con el fin de garantizar que tengan las habilidades necesarias para una amplia carrera. La sociedad necesita excelentes maestros y profesores cuya práctica profesional sea atendida con respeto a los derechos de los estudiantes a estudiar.

Cuando hablamos de éxito en la innovación tecnológica e implementación de las TIC hay que considerar que no depende solo de los docentes. En el futuro, será transcendental prestar atención al desarrollo de políticas en el campo de la formación docente. "La lección más importante es que la formación inicial de los docentes no es suficiente para generar un impacto permanente en la práctica docente". Hoy por hoy existen nuevos y variados cursos de formación profesional para equipos administrativos, docentes y directivos. Según los varios autores esta estrategia, que involucra la contribución de todos los actores, permitirá "construir vínculos más sólidos entre estudiantes - docentes y docentes - estudiantes para identificar potencialidades y obstáculos, promover acuerdos para crear formas innovadoras de activar el cambio en el trabajo". practicar, reformular el formato escolar, fortalecer alianzas y lograr aprendizajes significativos y de calidad para todos"

Los docentes necesitan atravesar un proceso de conciliación para relacionar los continuos cambios, y esta adaptación no siempre es fácil. No es eventualidad que hoy en día se hable sobre la insatisfacción de los docentes, el estrés y el desgaste que genera esta profesión (Armas, 2022).

La intención de este escrito es aportar temáticas entorno a la importancia que tiene la formación profesional docente y las capacidades que en el accionar del día a día de su profesión lo ayude a identificar, resolver y superar situaciones dificultosas con eficacia, para ello es indispensable trabajar en una valoración interna de competencias, condiciones, restricciones y defectos, ya que solo de esta manera se podrá trabajar en el fortalecimiento de la relación interpersonal cuestionándonos la correcta comunicación en el aula y cuáles son las mejores herramientas para el fortalecimiento de la gestión educativa.



CAPÍTULO V

El Juego Simbólico en el Desarrollo de
la Psicomotricidad.

CAPÍTULO V

EL JUEGO SIMBÓLICO EN EL DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD

Lenin Mendieta Toledo

Winnifer Stephany Collaguazo Liberio

María Cecilia Chauca Guale

Resumen

El estudio emerge de la observación empírica que se realizó en la institución Escuela Luis Félix López, el objetivo fue determinar la incidencia del juego simbólico en el desarrollo de la psicomotricidad fina en los niños de 3 a 4 años. Se empleó una metodología cuanti-cualitativa con enfoque en la interpretación de resultados, las técnicas utilizadas fueron la observación, la encuesta y entrevista con sus respectivos instrumentos. Los resultados permitieron concluir que el juego simbólico tiene incidencia en el desarrollo integral del niño de 3 A 4 años; existe un entramado epistémico conceptual entre la psicomotricidad y el juego simbólico; existe un evidente interjuego entre el juego y el desarrollo de la psicomotricidad; concomitantemente, existe incidencia del juego simbólico en el desarrollo de la psicomotricidad fina en los niños de 3 a 4 años.

Palabras Claves: juego simbólico, psicomotricidad fina, guía didáctica

SYMBOLIC GAMES IN THE DEVELOPMENT OF FINE MOTOR

ABSTRACT

Summary

The study emerges from the empirical observation that was carried out at the Luis Félix López School. This study aims to determine the incidence of symbolic play in fine motor skills development in 3-4-year-old children. A quantitative-qualitative methodology was used with a focus on the interpretation of results. The researcher applied the following techniques: observation, survey, and an interview with its remaining instruments. It was concluded that the symbolic game impacts the integral development of 3-4-year-old children and that a conceptual epistemic framework exists between psychomotricity and symbolic play. It was also perceived that there is an evident interplay between the game and the development of psychomotor skills. So, symbolic play is an incidence in the development of fine motor skills in 3-4-year-old children.

Keywords: symbolic game, fine motor skills, didactic guide

Introducción

Es preciso mencionar que el escrito emerge del proyecto de investigación realizado en 2022-2023 en donde se tuvo como objetivo determinar la incidencia que tiene el juego simbólico en el desarrollo de la psicomotricidad fina en niños de tres a cuatro años. Se realiza un recorrido histórico global, regional y local de los estudios trabajados con base en el juego simbólico y el desarrollo de la psicomotricidad fina, luego se trabajan algunos conceptos y teorías entramando las categorías de análisis con subcategorías que emergen de la revisión documental, los autores que se estudiaron fueron, Huizinga (1994), Aucouturier (2004), Navarro (2002), y, Mendieta Toledo, L., Mendieta Toledo, R., & Vargas (2017) entre otros.

Durante el estudio, consideramos pertinente incluir una serie de figuras para darle un color más didáctico a nuestro trabajo dado que venimos del palo de la educación inicial o parvularia.

Se realizó un proceso metodológico para poder recabar información que nos permitiese cumplir con el objetivo planteado y de esta manera discutir con la teoría existente con relación al objeto de estudio y se emitieron breves conclusiones muy abiertas al diálogo; por último, sugerimos continuar con investigaciones que permitan establecer una teoría acerca de los beneficios del juego simbólico sobre la motricidad fina.

Desarrollo

Estado del arte

Espinoza (2020) estudió los juegos simbólicos como estrategia didáctica para el desarrollo de la motricidad gruesa con el objetivo de “Determinar de qué manera los juegos simbólicos como estrategia desarrolla la motricidad gruesa en niños de 5 años...” la metodología utilizada por el investigador fue de tipo cuantitativa-explicativa, con un diseño pre - experimental, la población estuvo conformada por 28 estudiantes y la muestra fue no probabilística, intencionada conformada por 11 niños de cinco años, para poder analizar la información se empleó el para el análisis de paquete operativo SPSS versión 22. El resultado principal del estudio sostiene que “la aplicación de los juegos simbólicos fue significativa, es decir si desarrollaron la motricidad gruesa (p. 7-33).

Sánchez (2021) estudió los “Juegos simbólicos para mejorar la motricidad fina, el objetivo fue “Determinar en qué medida influye el juego simbólico para mejorar la motricidad fina en niños de 4 años”. La metodología utilizada fue cuantitativa – explicativo, pre- experimental con pretest y post tes, se emplearon las técnicas de observación y su guía de observación. Los resultados permitieron concluir que “el juego simbólico como estrategia si influye para mejorar el desarrollo de la motricidad fina en los de 4 años” (p. 37-59).

González, & Mayorga (2016) investigaron “El juego simbólico en el desarrollo psicomotriz de los niños con el objetivo de “Determinar la incidencia del juego simbólico en el desarrollo psicomotriz de los niños de 4-5 años”. Se empleó una metodología aplicada, documentada y de campo; también, se utilizó la técnica de la observación en base al comportamiento de los niños y como se relacionan en el juego; y la ficha de observación como instrumento. Los resultados más importantes fueron que esta práctica lúdica es una estrategia para el aprendizaje puesto que el conocimiento se construye a partir de experiencias físicas y mentales (p. 13-16).

Pérez (2020) indagó “El juego simbólico para el desarrollo cognitivo en niños y niñas de 3 a 4 años con el objetivo fue el de “Propiciar la interacción de los docentes a través del uso de la guía didáctica para los niños de 3 a 4 años...” tomando en cuenta una metodología cualitativa con técnicas de entrevista y sus guiones como instrumentos, además, la ficha de observación. Los resultados más significativos fueron: “los niños de inicial uno, no cuentan con los mecanismos necesarios para el desarrollo del lenguaje, por lo que se les dificulta hablar” (p. 44-59).

Caicedo (2022) investigó las estrategias lúdicas y el desarrollo psicomotriz con el objetivo de “determinar la relación entre las estrategias lúdicas y el desarrollo de la motricidad en niños de 5 años...” empleando una metodología cuantitativa-

correlacional, la muestra fue de 50 estudiantes. Se emplearon las técnicas de observación y como instrumento las listas de cotejo para evaluar a cada una de las variables. El resultado principal permitió inferir al autor que “hay una relación positiva y significativa entre las Estrategias Lúdicas y el desarrollo de la motricidad en niños de 5 años” (p. 6).

Villavicencio, Camayo, Brito & Oviedo (2022) estudiaron al juego considerándola como una actividad inherente al sujeto, misma que contribuye al desarrollo físico e intelectual de quienes lo practican. Esta investigación presentó la importancia y las ventajas del juego simbólico en el desarrollo psicomotriz de los niños a edades tempranas, también, buscó demostrar “la importancia y los cambios significativos que aporta este método en su aprendizaje escolar”. Fue un estudio bibliográfico y la técnica de la observación. Se concluyó que el juego es “una estrategia para el aprendizaje y desarrollo psicomotriz” (p. 1815).

Conceptos y teorías

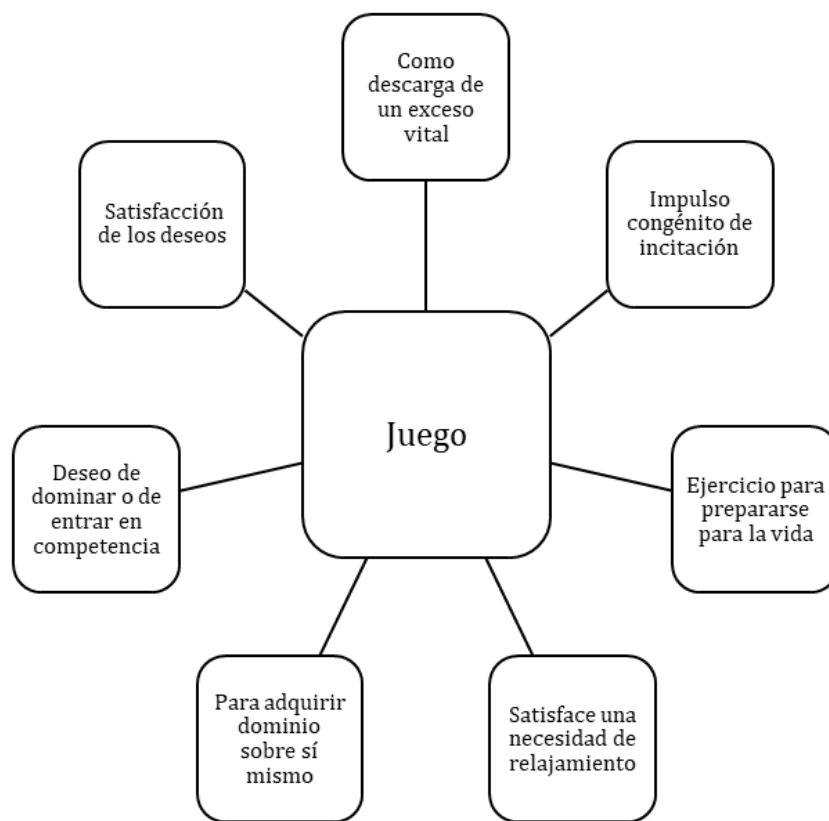
1. El juego

El juego es inherente al ser humano, es parte de su ontogénesis, desde la antropología se asegura que el ser humano al ser un animal mamífero tiene al juego como uno de sus actos espontáneos de socialización y aprendizaje. Si observamos a los animales mamíferos, se puede determinar que ellos juegan

al igual que las personas, principalmente en sus primeros estadios de vida, este proceso natural de los animales, incluido el ser humano, se genera desde el instinto y siempre tiene un significado simbólico. Según Huizinga (1994) existen algunas interpretaciones sobre el sentido del juego:

Figura 1.

Interpretaciones sobre el sentido del juego



Nota: adaptado de (Huizinga, 1995. p 12)

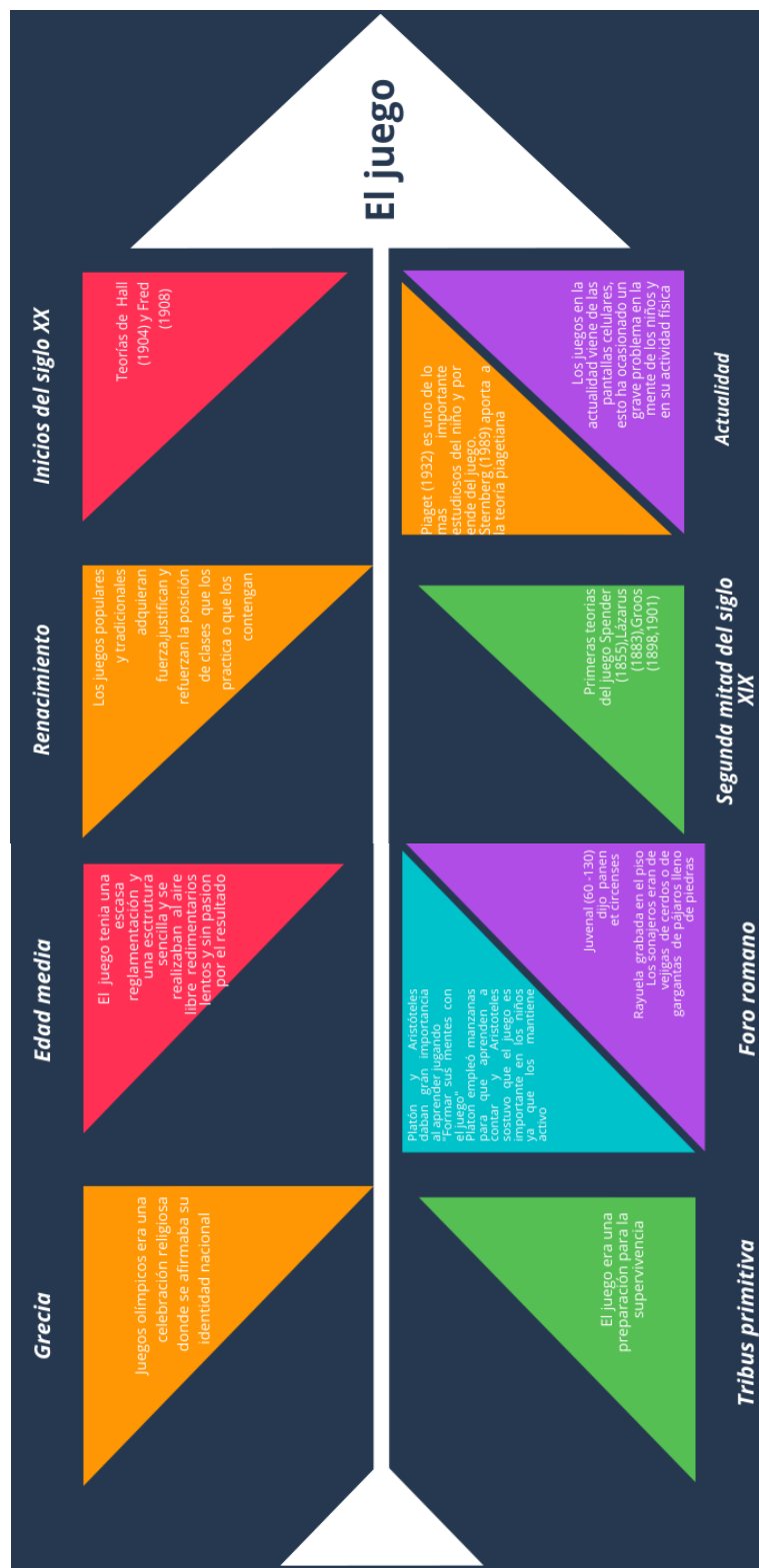
Huizinga (1995) asegura que “Si se analizan las grandes manifestaciones humanas, podemos observar que todas ellas están impregnadas de juego” (p. 12).

1.1. Evolución del juego

El juego ha evolucionado como lo ha hecho el hombre, conforme el ser humano ha ido adquiriendo nuevas habilidades, destrezas y competencias, así también, han ido surgiendo nuevas formas en el jugar que a su vez le ha permitido, otra vez, adquirir nuevas habilidades, destrezas y competencias, en otras palabras, el juego es dialéctico como lo es el hombre.

En la revista vinculando se encuentra una detallada evolución del juego. A continuación, se realiza una evolución didáctica del juego a través de una cartografía del juego por las distintas etapas de la historia con sus hitos más importantes hasta llegar a la época actual, por supuesto, se vincula al niño al acto de jugar y al juego a la evolución del niño.

Figura 2.
Evolución del juego



Nota: Adaptado de (Animación y Servicios Educativos A.C., 2009)

1.2. Definiciones

1.2.1. El juego pre – simbólico

El juego pre – simbólico es previo a la función simbólica, por tanto, es antes del juego simbólico. La simbología en este juego es expresada mediante la corporeidad del niño desde sus acciones propias en los espacios y con los objetos de su alrededor. Dentro de lo pre - simbólico existen juegos en donde el infante realiza la acción antagónica a la del adulto, por ejemplo, le gusta destruir lo que el adulto construye o arma, esto no quiere decir que el niño armaría algo que el adulto destruye. Este tipo de juego tiene como característica que es la acción del sujeto sobre el propio cuerpo y con relación a los objetos que el niño manipula para conocerlos. Freud (1992) teorizó acerca de la psicología del infante en el acto de jugar, luego de observar el patrón de un niño de 18 meses que tiraba o recogía diciendo “se fue” o “aquí está” siendo esta la forma de inventar el símbolo, en este juego de lanzar el carrete de hilo y luego atraerlo el infante simboliza la ausencia o presencia de la madre.

1.2.1.1. La simbología del juego

El deseo de crecer y de hacerse mayor es una de las etapas simbólicas más marcadas en el niño, es su deseo estar arriba, por eso pide los brazos cuando la madre está de pie, necesita sentirse a su altura, incluso sentirse más alto, luego, cuando tiene la posibilidad de subirse a otros niveles, este lo hace arriesgando su integridad física ya que desconoce el riesgo, todo esto lo hace porque quiere sentirse a la par de sus seres queridos. “Un niño trepa hasta lo más alto con gran placer, para ser tan alto o más que sus padres e interpelarles diciendo: ¡Mírame, soy el más alto!”. (Aucouturier, 2004, p. 77), sobre este contexto, Ruiz de Velazco Gálvez & Abad Molina (2011) agregan “Es necesario poder conquistar la altura sin ayuda de nadie y contando con el permiso y la aprobación de los adultos referentes, sin miedo, para poder llegar a ser uno mismo, una persona autónoma con iniciativa e ideas propias” (p. 84).

Para entamar la simbología del juego a la realidad en la que habita el niño, que dicho sea de paso es una suma de símbolos, es preciso tomar las palabras que sobre educación señalan Lapierre y Aucouturier (1985):

La educación no es una serie de aprendizajes definitivos, sino una búsqueda permanente sobre

temas que se encadenan espontáneamente unos a otros. Búsqueda en la que jamás nada se termina, en donde todo puede ser revisado, en donde cada obra, cada estructura construida sigue siendo proyecto, susceptible de ser modificado, creado de nuevo. Búsqueda en la que el error es considerado como una etapa a menudo necesaria en la evolución y por lo tanto desculpabilizado. (p. 91).

En cuanto a jugar el miedo e identificarse con el agresor. Aucouturier (2004) manifiesta que solo basta un gesto y una palabra para que los niños simbolicen la historia que van a vivir, cuando el profesor grita “¡Una bestia feroz!”, los niños lo simbolizan con un lobo y todos gritan y corren a esconderse del feroz animal, cuando el maestro o el alumno que haga de lobo se acerca a donde están los niños, la adrenalina fluye y las emociones se vuelven más marcadas, los niños gritan y salen despavoridos a esconderse en otro lugar. Por último, no falta el niño que provoca al lobo llamándole y burlándose el niño que hace la función del lobo (p. 66).

Otro de los juegos simbólicos de los niños es el de la casita. Este juego que realizan los niños suele tener dos funciones, una es el de roles y la otra es el de resguardo, escondite o incluso el de reposar, es por ello por lo que en los salones

parvularios se suele insistir en que haya una casita con una camita dentro para que los niños identifiquen y simbolicen con su hogar, la segunda función es más propia de los niños de hasta tres años. Heidegger (2001) señala que es del hombre construir y esto le permite habitar y a la vez pensar, “La esencia del construir es el dejar habitar” (p. 118). El habitar un espacio es una necesidad del hombre, del niño; y, el construir es una necesidad del hombre que lo estimula a pensar, es una relación dialéctica hombre-mente-espacio.

El espejo y los disfraces son otros insumos que emplea el niño para realizar el juego de identidades. La identidad es una de las características que debe asegurar el niño, esto es posible gracias a juegos como el de las imitaciones, para los autores Ruiz de Velazco Gálvez & Abad Molina (2011) “la importancia que tienen elementos como los espejos y los disfraces para elaborar la propia identidad y la identificación con los demás” es vital para el desarrollo de los infantes, la identidad es saber quién es el sujeto y que papel desempeña en el constructo social en el que cohabita con otros. Es por ello por lo que a los niños se les debe permitir este tipo de juegos de identidades desde los disfraces y su creatividad. Es preciso señalar que el disfraz genera un cambio de identidad en el niño ya que ellos se

disfrazan (al igual que los adultos cuando representan una obra de teatro) para convertirse en otro y en ese momento deja de ser él mismo.

1.2.1.2. Características del juego.

Existen diferentes tipos de juegos pre – simbólicos, mismos que se muestran a continuación:

Figura 3.

Tipos de juegos pre simbólicos

Tipos de juegos pre – simbólicos



Nota: diseño de los autores

1.3. Juego simbólico

1.3.1. Conceptos

Uno de los conceptos mejor explicados es el del Ministerio de Educación de Perú, el mismo que dice que es una manifestación característica de la función simbólica y que es factor coadyuvante para la expresión del mundo interno y desarrollo socio-emocional del niño, quien tiene la capacidad de construir y transformar situaciones y mundos imaginarios, desde sus requisitos previos, imaginación y la propia historia de nuestra vida (Ministerio de Educación, 2019). En el mismo contexto, Navarro (2002) conceptualiza al juego simbólico como “una manifestación de la función simbólica” o en palabras de Piaget, es la capacidad para utilizar representaciones mentales las mismas que están representadas en el lenguaje, juego e imitación diferida (p. 150).

El juego simbólico también puede representar otros términos como juego de fantasía, juego imaginativo, dramático o fingido, pero todas estas tienen una característica en común, la utilización de símbolos para jugar.

1.3.2. Etapas de desarrollo del juego simbólico

En el ser humano todo se desarrolla por etapas, en lo relacionado al juego simbólico sucede lo mismo, hay etapas que el niño va atravesando, es un proceso continuo , así, Mendieta Toledo, L., Mendieta Toledo, R., & Vargas (2017) realizan una división del desarrollo de los niños en donde entre los 2-3 años, los niños juegan solos a pesar que hayan otros niños junto a él, sus juegos son más bien desorganizados y carecen de lógica (para los adultos), luego el niño empieza a interactuar con otros niños y eso significa que ha pasado a otro nivel.

De tres a cuatro años, los niños aceptan jugar con otros niños los otros juegos simbólicos, aunque es preciso señalar que ya existe una puja por qué juego se va a jugar el de uno o el de otro niño, aquí se puede avizorar el carácter del niño. Los niños de este grupo etario tienen una mayor capacidad de imitación y socialización, suelen solicitar la ayuda de los adultos para poder organizar de mejor manera sus juegos, lo que ellos quieren jugar. A partir de los 4 años los niños se encuentran mejor adaptados a la realidad social y dejan de lado su ego para hacer amigos y jugar situaciones de su entorno, a los cinco

años aparece el interés por los juegos de roles sociales (Mendieta Toledo, L., Mendieta Toledo, R., & Vargas, 2017)

1.3.3.Importancia del juego simbólico

Piaget (1962), enfatiza que el juego es parte de la inteligencia de los niños ya que este acto representa la asimilación funcional o reproductiva de las realidades según las etapas evolutivas del individuo (citado en Tran-Thong, 1981). A continuación, se presenta un gráfico en donde se explaya acerca de la importancia del juego simbólico en la vida de los infantes.

Figura 4.

Importancia del juego simbólico



Nota: adaptado de Rodríguez (2019)

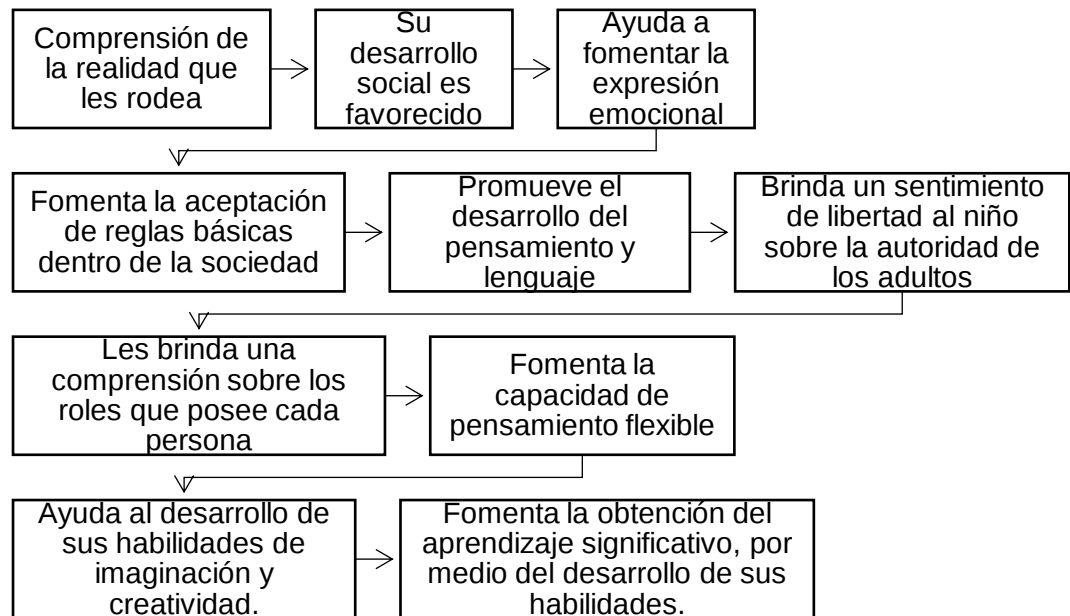
1.3.4. Ventajas del juego simbólico

Los juegos simbólicos permiten que el niño y los adultos ejerciten su imaginación, que estimulen su creatividad, esto se genera debido a que convierten el objeto basándose en la necesidad del momento, así, un barreño o balde o tacho de plástico o metal, puede ser un vehículo de transporte si están jugando a los choferes, o puede ser un casco si están jugando a las guerras, puede ser un lego y si tienen muchos objetos similares, construirán una casa o castillo; también, puede ser un elemento para sumar o restar, todo dependerá del juego que estén recreando y de la creatividad del niño.

Rodríguez (2019) caracteriza algunos beneficios del juego simbólico:

Figura 5:

Características



Nota: Adaptado del (Rodríguez, 2019)

Además, se pueden destacar los otros beneficios de los juegos simbólicos: adquirir pautas de comportamiento, estimulación del proceso de aprendizaje, desarrollo de habilidades y competencias sociales- cooperativas con lo cual son capaces de trabajar en equipos; exteriorizar sus sentimientos y emociones; mejora el vocabulario; exploración del propio cuerpo y comparación con sus pares; desarrollo de su esquema corporal.

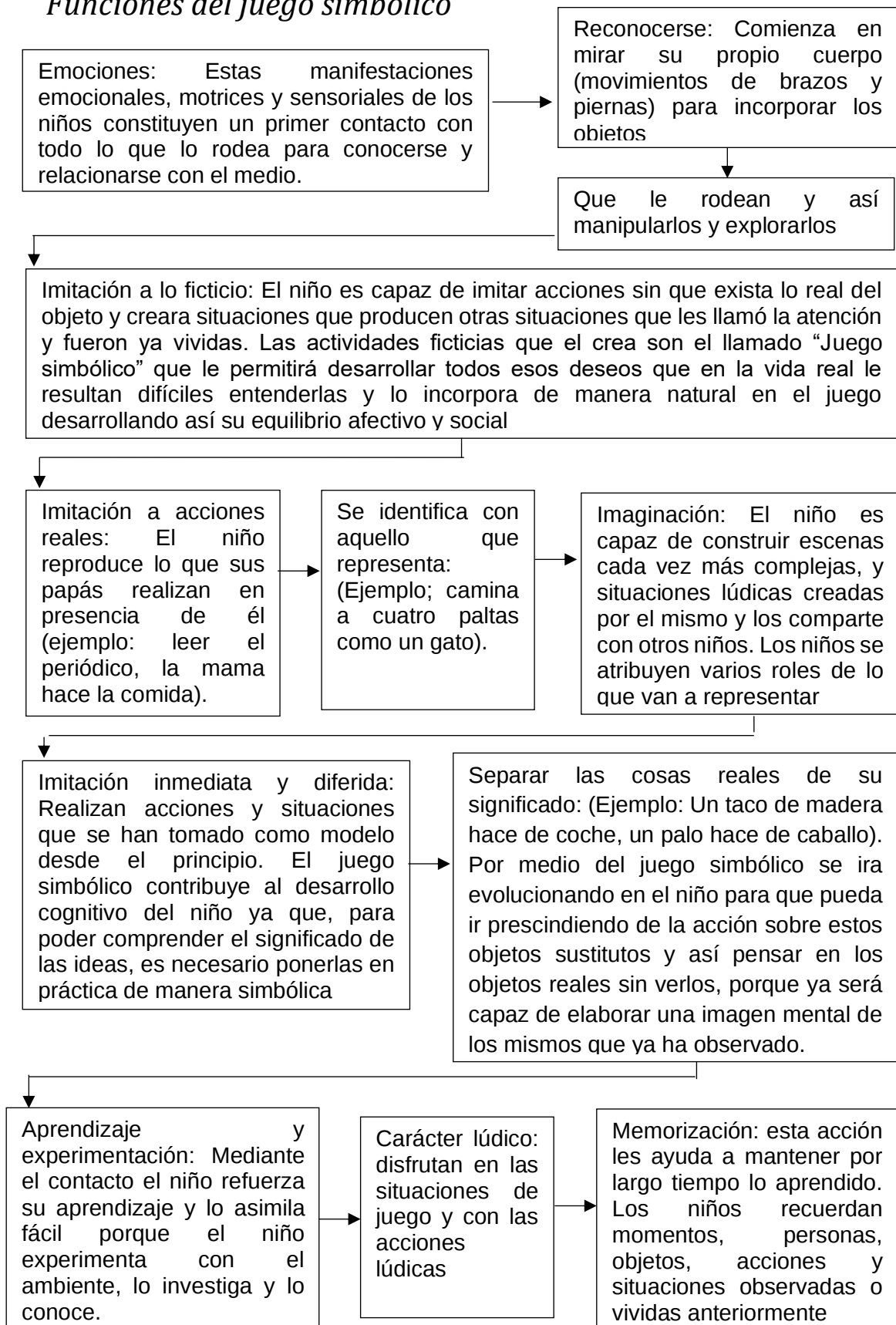
1.3.5. Funciones del juego simbólico

El juego simbólico se encarga de coadyuvar el desarrollo de las habilidades y destrezas psicomotrices y sociales a través de las cuales los niños mejoran la comunicación con los demás y expresan sus sentimientos y emociones, sus dudas y fantasías y lo más importante, el juego hace feliz al niño.

Dentro de las funciones del juego simbólico se tiene lo descrito por González y Mayorga (2016):

Figura 6.

Funciones del juego simbólico



Nota: adaptado de (González y Mayorga, 2016)

1.3.6. Piaget y el juego simbólico

Piaget, en sus estudios sobre el desarrollo del infante, introduce el juego en la globalidad que esta actividad encierra, y analiza las distintas manifestaciones del juego como actividad de lúdica y disfrute que son el reflejo de las estructuras mentales de cada individuo y del desarrollo de las mismas, siendo dividido este proceso en dos partes bien diferenciadas como la asimilación: se incorpora todas las nuevas vivencias en el contexto formado ya por los esquemas ya existentes y que origina una disonancia cognitiva entre lo ya conocido y el nuevo objeto de conocimiento; y, la acomodación; asimila los marcos de referencias actuales a partir de las nuevas experiencias (como se cita en Ruíz Omeñaca, 2019).

1.3.7. Realidad y fantasía

Los niños tienen la capacidad de hacer que la fantasía se convierta en realidad, es un cohabitar entre dos mundos, el de la fantasía y el de la realidad, es como si se estuviese viviendo (y se lo dice en el mejor de los sentidos) el extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde, los niños son dos personas en una y pueden adaptarse a las situaciones con

tal naturalidad que parece real la fantasía (Ruiz de Velazco Gálvez & Abad Molina, 2011).

Estas dos formas de razonamiento antagónico que en ocasiones pueden tener las docentes parvularias, en donde una explica los hechos, el fenómeno racional por donde transitan los adultos y se pretende hacer caminar a los niños y la otra forma que es aquella que se sujeta a la magia que da color a la vida de los infantes, son situaciones que en muchas ocasiones les genera dudas a los niños sobre lo que es real o lo que no, mientras que en el juego para ellos la fantasía es una realidad que los absorbe de su realidad (Ruiz de Velazco Gálvez & Abad Molina, 2011).

Existen autores como Piaget, Freud o Bleuer que “definieron un tipo de pensamiento prelógico, que ellos llamaron autista, en el que predominan las necesidades afectivas y se pierde contacto con la realidad”. Luego, en realidad, es mediante el juego que la imaginación de vuelve real, la ficción se separa de la realidad y por ende de la lógica y su razonamiento muy propio de los adultos y que en realidad si se analiza detenidamente, estos están alejados del pensamiento autista que mencionaban estos autores, sino que se adapta a las realidades construidas por los niños desde su mágica inteligencia que navega por

las aguas del pensamiento lógico y de ensueño (Ruiz de Velazco Gálvez & Abad Molina, 2011, p. 140).

Muy claro fue Rousseau (1997) al afirmar que “Los pedagogos siempre están buscando al hombre en el niño, sin tener en cuenta lo que el niño es antes de convertirse en un hombre” (citado en Ruiz de Velazco Gálvez & Abad Molina, 2011, p. 140).

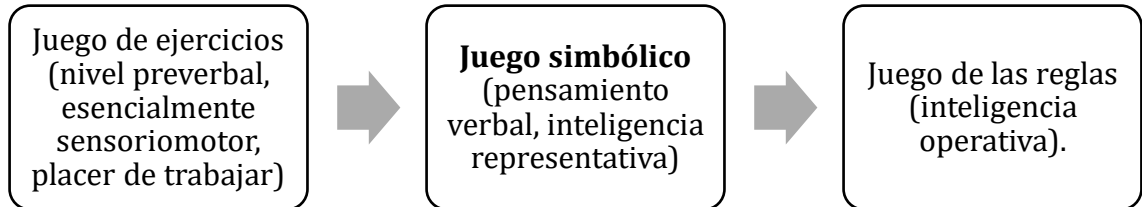
1.3.8. Tipos de juego simbólico

El juego simbólico representa y recrea situaciones de aprendizaje real por simulaciones y fantasías, es propio que el objeto a trabajar en el juego sirva para muchas situaciones “reales” a los niños, en estos juegos, la creatividad e imaginación de los niños es que se pone en práctica y mejora con el ejercicio, es decir entre más juega más desarrollará sus habilidades y destrezas para imaginar, recrear o simular situaciones

Piaget (1962), asume que hay 3 tipos de juegos que se gestan en el desarrollo de los niños:

Figura 7.

Tipos de juegos



Nota: adaptado de (Piaget, 1962)

Juegos de coches es una de las actividades lúdicas que más practican los niños en el acto de jugar, por situaciones del sistema familiar, los niños desde su infancia juegan a los carritos y las niñas a las muñequitas, en lo que tiene que ver con los juegos de coches, esto se puede deber a que simulan las acciones de sus padres que conducen un vehículo, a mirar los dibujos animados, esto hace que los niños disfruten del acto simbólico de conducir un automóvil, así, los niños toman una caja de cartón, una tina (barreño o balde) y simulan que están conduciendo.

Los juegos de trenes es otra de las actividades que gusta a los infantes, los niños juegan incluso desde su corporeidad cuando se sujetan de la cintura de su amiguito y se desplazan simulando ser trenes, a los niños les gusta ser maquinistas o jefes de estación, sin embargo, es propio mencionar que en la actualidad este tipo de juegos está en

desuso debido a la llegada de las nuevas tecnologías en donde el niño se siente atraído por la pantalla del celular que sus padres les facilitan.

Los juegos de disfraces, como se mencionó es una de las actividades que más atraen a los infantes, representar personajes de la televisión o el cine es algo fascinante para los niños, siempre les gusta ser héroes de las películas o caricaturas. Es atractivo ver como los padres compran disfraces a sus hijos y como ellos imitan ser esos personajes sin pudor alguno.

Los juegos de oficios es otra de las actividades que gustan mucho a los infantes, recrear situaciones reales y cotidianes es algo que les resulta divertido, ejercer las profesiones de sus padres gusta mucho a los niños, los mismos que toman utensilios o dispositivos que se adaptan a sus necesidades lúdicas.

Los juegos simbólicos ayudan al desarrollo de los infantes, así, es factor coadyuvante de la capacidad de abstracción, Roldán Molina (2016) señala que es la capacidad que tiene los niños de utilizar objetos, realizar acciones y generar ideas para representar otros objetos, acciones o ideas mientras juegan.

2. Psicomotricidad

2.1. Conceptos

La psicomotricidad es entendida como la capacidad que tiene el hombre de concretar sus pensamientos a sus movimientos, es una sinergia que se produce desde que el embrión está dentro del vientre de la madre, sin embargo, es luego de la llegada del neonato que se empieza a mirar este movimiento del cuerpo y sus partes que van de la mano del desarrollo de la función psicológica del niño. (Mendieta Toledo, L., Mendieta Toledo, R., & Vargas, 2017).

Bernaldo de Quirós Aragón (2012) la define como aquella que “comprende a la persona en su globalidad, implica aspectos motores y psíquicos, entendiendo estos últimos en sus vertientes cognitiva y emocional, y tiene en cuenta que la persona está dentro de la sociedad en la que vive” (p. 20). En este mismo contexto Llorca Linares (2002) plantea que es concebir al hombre desde una globalidad y como una unidad psicosomática que se comunica mediante su corporeidad.

2.2. Psicomotricidad y desarrollo

El niño se desarrolla en su parte motriz, cognitiva, emocional, etc. Es parte del proceso de desarrollo del

hombre el ir cambiando, madurando. Mendieta Toledo, L., Mendieta Toledo, R., & Vargas (2017) señalan algunas etapas en el desarrollo de la psicomotricidad, las mismas que se las divide en: Desarrollo físico, que son aquellos cambios que va sufriendo el cuerpo a medida que avanza en edad el hombre, cambios en el peso, la altura, los rasgos físicos, etc., en el desarrollo del peso se toma en cuenta el crecimiento en masa magra y masa grasa, así como también, en el tamaño y peso óseo, el crecimiento es acelerado en el primer año de vida de los niños, luego en la pubertad se produce otro aceleramiento en el crecimiento.

2.3. Tipos de psicomotricidad

La enseñanza de la psicomotricidad forma parte de una forma muy sensible y a la vez concreta de entender al niño en su contexto global, los docentes logran conectarse con los niños a través de la observación y percepción de sus manifestaciones ante el mundo que les rodea, esto en relación consigo mismo y con las personas de su entorno y por supuesto con los objetos. Es por esto por lo que es fundamental conocer acerca de la motricidad gruesa. Wallon considera el movimiento como “un medio de comunicación que se da a través del tono muscular y que

está en la base de las primeras emociones” (como se cita en Bonastre & Fusté, 2007, P. 12).

La motricidad fina. Motta y Risiueno (2007) emiten la definición que es el tipo de acciones que realiza el hombre y que implica la utilización de los músculos pequeños del cuerpo. Este tipo de motricidad permite al ser humano realizar acciones que demandan de gran precisión, es por esto por lo que algunos teóricos manifiestan que la motricidad fina se refiere a los movimientos de la pinza digital.

La motricidad fina se encuentra alojada en la tercera unidad funcional del cerebro, es allí donde se puede establecer las emociones y los sentimientos, desde la unidad afectora localizada en el lóbulo frontal y pre - central, es por esto por lo que este tipo de motricidad requiere de la coordinación de las funciones neurológicas, esqueléticas y musculares para producir movimientos precisos (Mendieta Toledo, L., Mendieta Toledo, R., & Vargas, 2017).

2.4. Objetivos de la psicomotricidad

Mendieta Toledo, L., Mendieta Toledo, R., & Vargas (2017) sostienen que existen una serie de objetivos que hay que

tomar en cuenta a la hora de tratar la psicomotricidad, uno de los más importantes es la de:

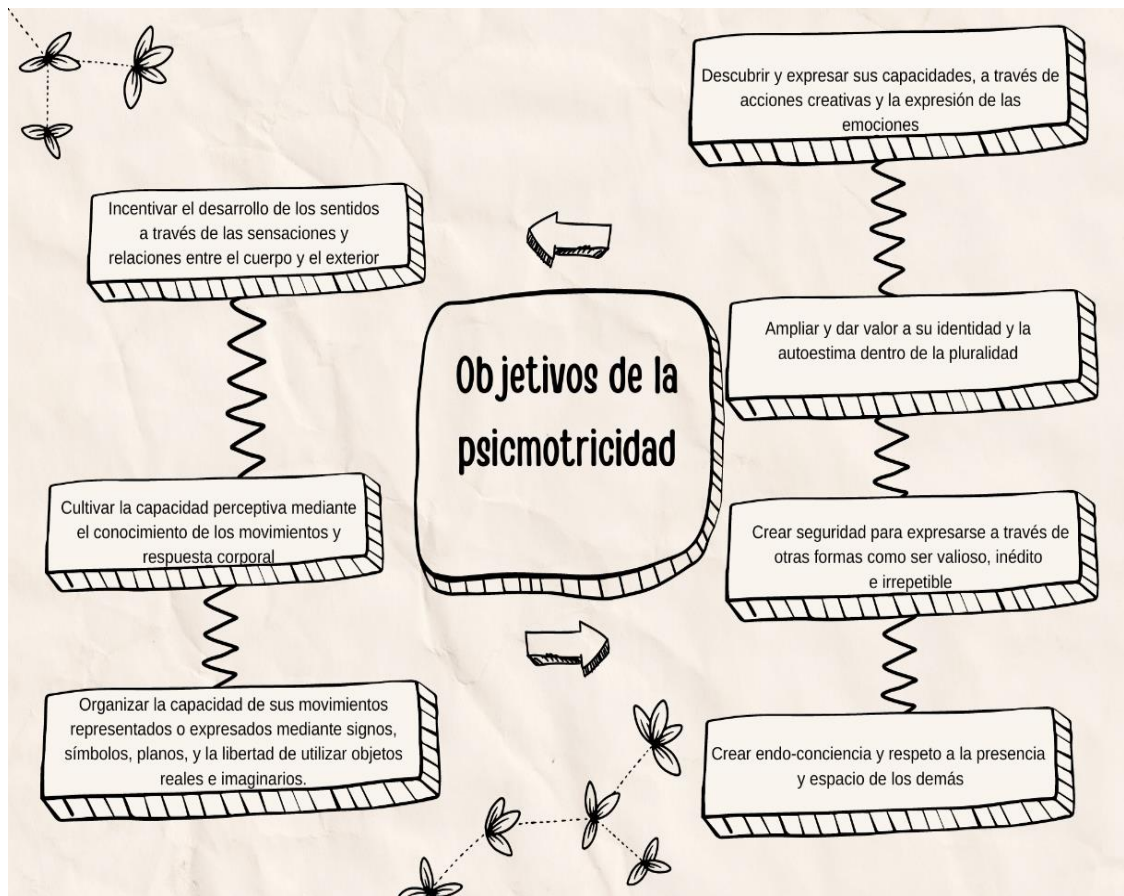
Lograr a través de acciones eficaces y con grandes cargas de contenido práxico-lúdico que permitan al niño la construcción de una sólida estructura representacional que le brinde además sostén y seguridad en su vida diaria, donde esta serie de acciones deben ser organizadas, secuenciales, unificadoras e integrales de la realidad e imaginación infantil. (p. 32)

Es posible que, logrando este objetivo, el niño tendrá más autonomía y por ende mejor calidad de vida, vista esta desde la concepción de saber que el niño puede valerse de sus acciones para desenvolverse en su entorno.

El motivar los sentidos de los niños a través de sensaciones y relaciones que se dan entre el cuerpo y el exterior es otro de los objetivos de la psicomotricidad.

Figura 8.

Objetivos de la psicomotricidad



Nota: adaptado de (Mendieta Toledo, L., Mendieta Toledo, R., & Vargas (2017).

2.5. Elementos de la psicomotricidad

Mendieta Toledo, L., Mendieta Toledo, R., & Vargas (2017) plantean algunos elementos a tomar en cuenta en el tratamiento de la psicomotricidad. Así, en primer lugar, se tiene a la respiración, según los autores, esta actividad es innata en los seres vivos, es el reflejo que permite la subsistencia de todos las personas, animales o plantas,

permite el intercambio gaseoso dentro del cuerpo, a través de los pulmones, el hombre elimina el CO₂ y adquiere O₂ que ingresa por los pulmones, este O₂ recorre el cuerpo a través de la sangre y va oxigenando todas las células.

El esquema corporal es entendido por Mendieta Toledo, L., Mendieta Toledo, R., & Vargas (2017) como un elemento de base para el desarrollo de la psicomotricidad, a criterio de los autores, “Es la identidad de la propia imagen desde una percepción integral de parte del ser humano, quien se constituye como un todo y las actividades que realiza son de igual forma vista desde la conciencia del propio yo” (p. 33). Los autores emiten un ejemplo muy didáctico al señalar el consumo de los alimentos como un acto en donde el esquema corporal se pone de manifiesto en todo el proceso de alimentarse.

Otros autores definen el esquema corporal como:

Ajuriaguerra (1982) “La suma de sensaciones y sentimientos que conciernen al cuerpo, el cuerpo cómo se siente. Le influyen las experiencias vitales y los procesos mentales en los que el sujeto se reconoce a sí mismo. Es, en definitiva, el cuerpo vivido” (como se cita en Mendieta Toledo, L., Mendieta Toledo, R., & Vargas, 2017, p. 33).

La Pierre (2015) señala que es “la representación mental que cada individuo hace de su propio cuerpo. Es la conciencia que cada uno tiene de sus partes y de la unidad en su conjunto. Es la conciencia de la identificación de su yo corporal” (como se cita en Mendieta Toledo, L., Mendieta Toledo, R., & Vargas, 2017, p. 33).

Para Le Boulch (2017), es:

El conocimiento inmediato que poseemos de nuestro cuerpo, a la intuición de conjunto que tenemos de él, ya sea de forma estática o dinámica, a las relaciones entre sus diferentes partes y, sobre todo, a sus relaciones con el espacio y los objetos que nos rodean. (como se cita en Mendieta Toledo, L., Mendieta Toledo, R., & Vargas, 2017, p. 33).

Coordinación motriz, esta se refiere al control postural, la función tónica, la coordinación dinámica general y la coordinación oculomotora. Tener una buena coordinación motora permite tener un control armónico del tono muscular, es importante señalar que esta coordinación motora es secuencial que va de menos a más y son las actividades que ejecute el infante lo que le brindará la oportunidad de aprender y adquirir habilidades y

destrezas motrices (Mendieta Toledo, L., Mendieta Toledo, R., & Vargas, 2017).

El control postural es el encargado de una buena posición de los niños al momento de ejecutar los movimientos o incluso en posición de reposo ya sea en sedestación, bipedestación o en decúbito ventral o dorsal, el caminar, correr, saltar, elongar o flexibilizar son acciones que requieren de una correcta ejecución y esto se logra a través del control postural (Mendieta Toledo, L., Mendieta Toledo, R., & Vargas, 2017).

La función tónica se refiere al tono de la musculatura, todas las personas tienen tono muscular, es lo que permite al cuerpo estar en una posición determinada sin desplomarse, en palabras de Mendieta Toledo, L., Mendieta Toledo, R., & Vargas (2017) es la “tensión que ejerce el músculo frente a estímulos e incluso al estado de relajación del cuerpo” (p. 34)

La coordinación dinámica general es la encargada de los movimientos globales del cuerpo, esta función permite, según (Sánchez Noriega (2011) es preciso que haya coordinación en “aquellos movimientos que exigen recíproco ajuste de todas las partes del cuerpo y, en la

mayoría de los casos, implica locomoción” (como se cita en Mendieta Toledo, L., Mendieta Toledo, R., & Vargas, 2017, p. 35)

La coordinación óculo-manual es definida como la relación que existe entre el conjunto de músculos de forman la mano y la visión. Así también, es necesario aclarar que existe una coordinación que es óculo-podal y se refiere a la relación o sinergia de la musculatura del pie con los músculos del ojo.

La lateralidad se refiere al dominio que existe de unos de los lados del cuerpo con relación a su antagónico, para que esto suceda es preciso que se establezca las funciones del cerebro, mismo que se encuentra dividido en dos hemisferios, siendo uno de los dos el que tiene predominancia sobre el otro. La lateralidad permite que el niño pueda desempeñarse mejor con un lado de su cuerpo y con sus extremidades, esta lateralidad se desarrolla y empieza a notar a partir de los dos años llegando a consolidarse a la edad de 5 (Mendieta Toledo, L., Mendieta Toledo, R., & Vargas, 2017).

La orientación temporo-espacial, es otra de las funciones propias del ser humano, el niño tiene que lograr

desarrollar su orientación en el tiempo para saber si es de día o de noche, si es de mañana o de tarde y en el tiempo con relación al espacio para saber de su cuerpo con relación al espacio y a los otros. Dentro de estas funciones también se encuentran las nociones dentro-fuera, lejos-cerca, arriba-abajo, las cuales van desarrollándose con el paso del tiempo en la edad infantil (Mendieta Toledo, L., Mendieta Toledo, R., & Vargas, 2017).

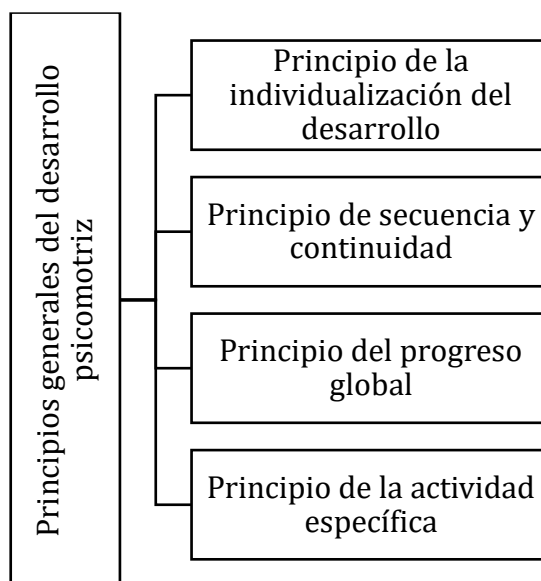
2.6. Principios generales del desarrollo psicomotriz

Los autores Mendieta Toledo, L., Mendieta Toledo, R., & Vargas, (2017) presentan una secuencia que establece el desarrollo psicomotriz, los mismos que son: el principio de la individualización del desarrollo, que indica que el desarrollo de la psicomotricidad se genera de forma secuencial, sin embargo, esta secuencia es particular en cada persona, así, unos niños se desarrollan antes que otros; el segundo principio es el de la secuencia y continuidad, esto quiere decir que todos se van a desarrollar de una forma u otra llegarán a madurar todos sus órganos hasta completar su adultez madurativa; el tercer principio es el del progreso global, que al igual que los anteriores, se presenta de forma individual en las personas, la velocidad en que se madura un órgano o se

adquiere una habilidad es distinta en cada persona; por último, se tiene el principio de la actividad específica que es aquella que asegura que las acciones generales se crean a través de micro acciones específicas.

Figura 9.

Principios de la psicomotricidad



Nota: adaptado de (Mendieta Toledo, L., Mendieta Toledo, R., & Vargas (2017).

3. Psicomotricidad fina

3.1.1. Conceptos

Según Comellas (2005) la motricidad fina comprende “todas las actividades que requieren precisión y un elevado nivel de coordinación. Por lo tanto, son movimientos de poca amplitud realizados por una o varias partes del cuerpo y que responden a unas exigencias de

exactitud en su ejecución” (citado en Gamarra Rodríguez, 2019, p. 11). Se entiende por psicomotricidad fina a todas las actividades que realiza la persona y que necesitan de una elevada precisión y coordinación neuro motriz.

Para Simón (2015) son aquellos movimientos que realiza la pinza digital y la mano de forma coordinada con el ojo. (p. 101), mientras que para Armijos (2015), la psicomotricidad se refiere al funcionamiento del sistema nervioso central que es donde se originan los movimientos y por tanto necesita que exista una maduración neuro motriz y un aprendizaje motor (citados en Toledo Arcos, 2020, p. 30).

3.1.2. Evolución y desarrollo

Los niños empiezan a demostrar sus preferencias para uno u otro lado de su corporalidad o a desarrollar un área más que otra, esta parte se la determinó en párrafos anteriores, según Serrano & Luque (2018) el desarrollo de la psicomotricidad fina del niño es:

De 0 a 2 meses. Está presente el reflejo prensil, el niño de forma inconsciente cierra el puño cuando siente que le rozan la mano, sin embargo, a los cinco meses esta reacción desaparece; a las ocho semanas juega con sus manos y explora el tacto de otras manos y a los tres meses

involucran la vista a su exploración. Desde los 2 hasta los 4 meses. Empieza la coordinación óculo-manual, empieza la etapa ensayo-error ya que el infante trata de agarrar los objetos de logra visualizar.

De 4 a 5 meses. Ya lograr asir los objetos que están a su alcance, pueden establecer la conexión ojo-objeto y el agarre se realiza de forma automática, a esta acción se la denomina de “máximo nivel de alcance”, este es el umbral para empezar la motricidad fina. Luego, de 6 a 9 meses, los niños pueden sujetar los objetos por periodos cortos de tiempo y golpean los objetos que tienen en sus manitas, empieza el disfrute por llevarse objetos a la boca.

De 9 a 12 meses, el niño es observados de los objetos de su alrededor, ya no se decanta por agarrarlos, ahora empieza a empujarlos.

De 12 a 15 meses es la etapa más importante en el desarrollo del infante en cuanto a su motricidad fina, a esta edad a aprendido a hacer pinzas con sus dedos y manos, puede separar los objetos.

De 1 a 3 años, empieza el gateo y junto a este los niños desarrollan la manipulación de objetos de forma más específica, pueden introducir objetos en cajas o recipientes

y manipular las hojas de los libros, cerrar y abrir cajones, pueden arrastrar objetos o empujarlos con las manos.

De 3 a 4 años es la etapa de la inserción a la vida pre - escolar, los niños empiezan a utilizar las cucharas en el salón de clases y empiezan a practicar el atarse los cordones o abrocharse los botones. El uso y manejo de lápiz es un juego para el niño y empieza a trazar círculos a dibujar personas; a los cuatro años empieza a manipular las tijeras, a realizar figuras geométricas y a manipular la plastilina.

A los 5 años pueden cortar, trazar, rasgar, pegar y dibujar, sus trazos son más definidos y se puede identificar sus dibujos.

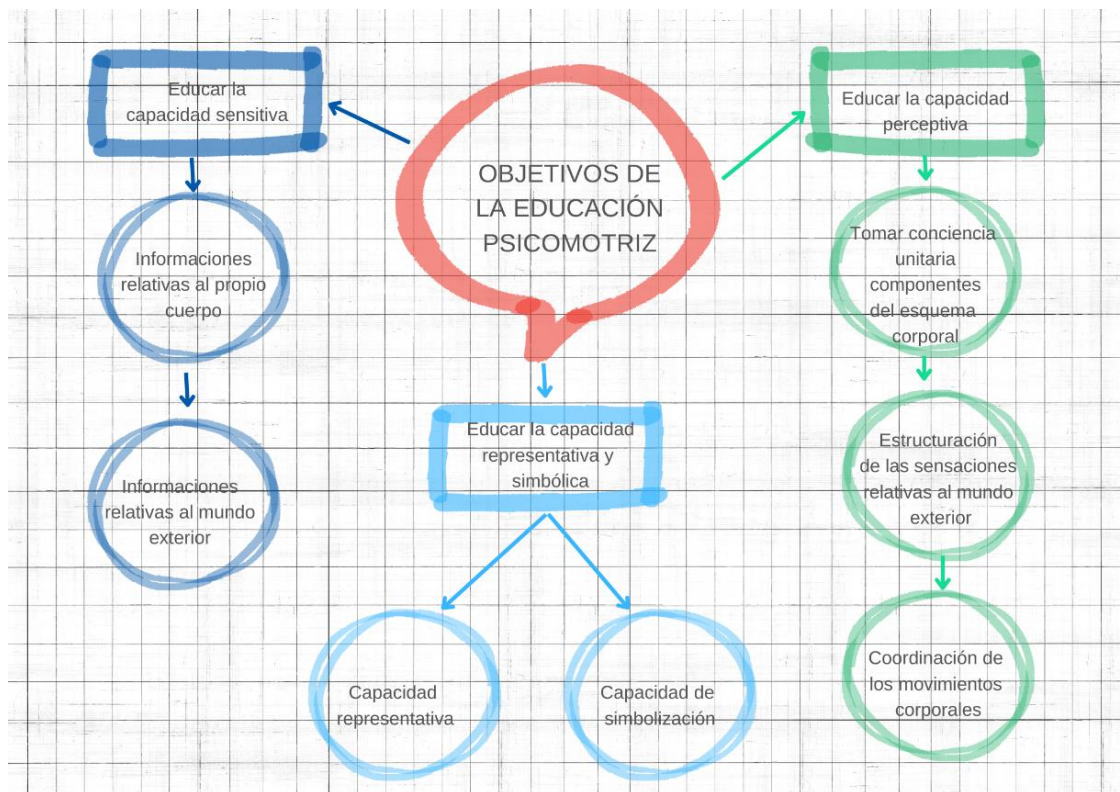
3.1.3. Enseñanza de la psicomotricidad

La psicomotricidad es una facultad que está presente en los niños, es evidente que todos van a desarrollar sus condiciones psicomotrices; sin embargo, es cierto que al igual que los otros mamíferos que aprenden jugando, los niños tienen que aprender las habilidades y destrezas motrices y esto es posible gracias a la acción espontanea del juego y gracias a la intervención del psicomotricista o parvulario.

Según diversos autores (García y Martínez, 1994, pp. 34-38; Pastor, 1994, pp. 66-67) la psicomotricidad desde el enfoque educativo busca:

Figura 10.

Objetivos educativos de la psicomotricidad



Nota: adaptado de (Martín Domínguez, 2013).

Martín Domínguez (2013) argumenta que cuando se refiere a educar la capacidad sensitiva, esta se genera desde las sensaciones mismas del propio cuerpo del niño, esto se logra estimulando la apertura de las vías nerviosas para que llegue información que pueda ser absorbida por

los niños. Según el cuadro que antecede, existen informaciones que son de dos tipos:

- Relativas al propio cuerpo, estas informaciones proveen al niño de consciencia de su existencia gracias a los movimientos del cuerpo y al lenguaje
- Relativas al mundo exterior, esta información llega a través de la actividad corporal del niño con su entorno, esto le genera una serie de sensaciones y emociones según el interés del niño por los fenómenos observados. Para que se genere esta información es preciso que haya una coordinación óculo-manual.

Mientras que, cuando se refiere a educar la capacidad perceptiva, Martín Domínguez (2013) manifiesta que, esto tiene que ver con la capacidad de ordenar y estructurar la información sobre el propio cuerpo y el mundo que le rodea al niño, esta ordenación se realiza a través de esquemas perceptivos que dan sentido y unidad a dicha información. Esta estructuración se genera desde tres aristas:

- Tomar conciencia unitaria de los componentes del esquema corporal, determinados por: la toma

consciente del tono muscular al realizar una acción dinámica o incluso estática; toma de consciencia del equilibrio corporal en las diferentes posturas y acciones; toma de consciencia de la función respiratoria y los tipos y ritmos a emplear según la acción; consciencia espacial con relación al propio cuerpo y el espacio.

- Estructuración de las sensaciones relativas al mundo exterior en patrones perceptivos mediante la estructuración de las relaciones temporo-espaciales, con el objetivo de: adquirir y fijar rasgos de los objetos y sus características particulares; distinguir cualidades sensoriales como los colores, tamaño, peso, forma, etc.; analizar la relación espacial entre los objetos desde distintas dimensiones; y, las relaciones temporales como sucesión, intervalos y durabilidad, partiendo desde la actividad misma
- Coordinación de los movimientos corporales con los elementos del mundo exterior, esta coordinación de los movimientos se lo analiza con ambas manos, en coordinación con la vista y las manos y con relación a la actuación del niño sobre los objetos.

Por último, Martín Domínguez (2013) plantea que, cuando se refiere a educar la capacidad representativa y simbólica, esto se refiere a estudiar las informaciones que llegan al cerebro y permiten estructurar las realidades de forma organizada, sin que estas se vean alteradas por incertidumbres dadas por falta de información. Aquí se tiene: Capacidad representativa, dada por la representación o imagen mental anterior a su realización, en esta fase, se analiza si la ejecución del movimiento se corresponde con la imagen mental y si no es el caso se corrige sobre la marcha; capacidad de simbolización, esta se logra por la manipulación, transposición y combinación mental perceptiva; estas representaciones pueden ser con base a segmentos corporales en movimiento o estáticos, con relación a objetos de la realidad exterior o situaciones ajenas a la interioridad del niño.

3.1.4. Psicomotricidad fina y ser humano

La psicomotricidad fina es una característica del ser humano, es en el ser humano que se puede evidenciar el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias de la motricidad fina, entendida esta como una capacidad consciente que tiene la persona de realizar determinados movimientos.

Ponce Pogo (2014) señala que la psicomotricidad fina Psicomotricidad Fina en el Desarrollo del tiene incidencia en el aprendizaje significativo de los niños educación Inicial dos, esto permite fortalecer las teorías acerca de los beneficios de la estimulación de la psicomotricidad fina en las personas. En este mismo contexto, Román & Martínez Silva (2016) refieren que la psicomotricidad fina es un factor determinante en el aprendizaje de la pre-escritura.

Metodología

El tipo de investigación que se utilizó fue cuantitativa-cualitativa con enfoque en la investigación observacional de campo y en la interpretación hermenéutica de las teorías para la comprensión del fenómeno. Se trabajó una investigación teórica-documental para recabar las teorías y conceptos de algunos autores, se emplearon las técnicas de la observación, encuesta y entrevista; además, se empleó la interpretación desde la codificación axial y la teoría fundamentada con sus respectivos instrumentos.

La población o universo fue constituida por los niños de 3 - 4 años de la Escuela Luis Félix López, en el periodo lectivo 2022-2023 con estudiantes del nivel inicial 1, se trabajó con 30 niños, dos docentes y una autoridad. Al ser una

población reducida, y tomando en cuenta los criterios relacionados con las posibilidades del investigador (Arias, 2012) se trabajó la misma población como muestra. Esto se decidió desestimando la teoría especializada sobre el tamaño de la muestra que señala que “son varios los autores que recomiendan trabajar en investigaciones sociales, con aproximadamente, un 30% de la población” (Ramírez, 2010).

La encuesta se realizó a los docentes y padres de familia de los niños de la Unidad educativa

Tabla No. 1

Muestra de la Escuela Luis Félix López

Ítem	Estratos	Frecuencias	Porcentajes %
1	Estudiantes	30	47.61%
2	DOCENTES	2	3.17%
3	Padres de familia	30	47.61%
4	Autoridades	1	1.58%
Total		63	100%

Nota: Secretaría de la Institución educativa

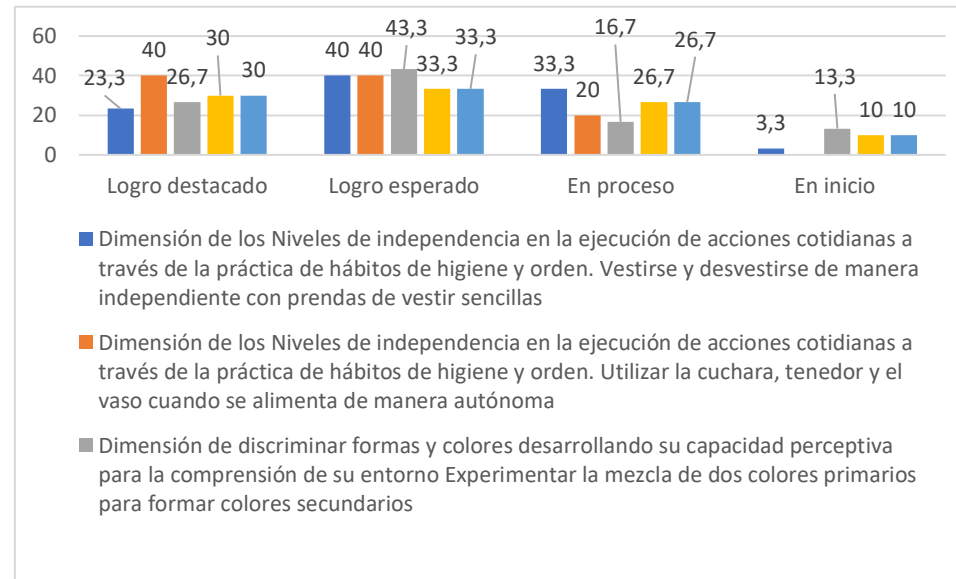
Tabla No. 2

Análisis e interpretación de los resultados de la guía de observación aplicada a los estudiantes

	DIMENSIÓN DE LOS NIVELES DE INDEPENDENCIA EN LA EJECUCIÓN DE ACCIONES COTIDIANAS A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA DE HÁBITOS DE HIGIENE Y ORDEN.		Dimensión de discriminar formas y colores desarrollando su capacidad perceptiva para la comprensión de su entorno	Dimensión de comprender nociones básicas de cantidad facilitando el desarrollo de habilidades del pensamiento para la solución de problemas sencillo	
Nivel de logro	Vestirse y desvestirse de manera independiente con prendas de vestir sencillas	Utilizar la cuchara, tenedor y el vaso cuando se alimenta de manera autónoma	Experimentar la mezcla de dos colores primarios para formar colores secundarios	Comparar y armar colecciones de más, igual y menos objetos	Comparar y ordenar secuencialmente un conjunto pequeño de objetos de acuerdo a su tamaño.
Logro destacado	23,33	40	26,67	30	30
Logro esperado	40	40	43,33	33,33	33,33
En proceso	33,33	20	16,67	26,67	26,67
En inicio	3,33		13,33	10	10
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Figura 11.

Dimensiones (1)



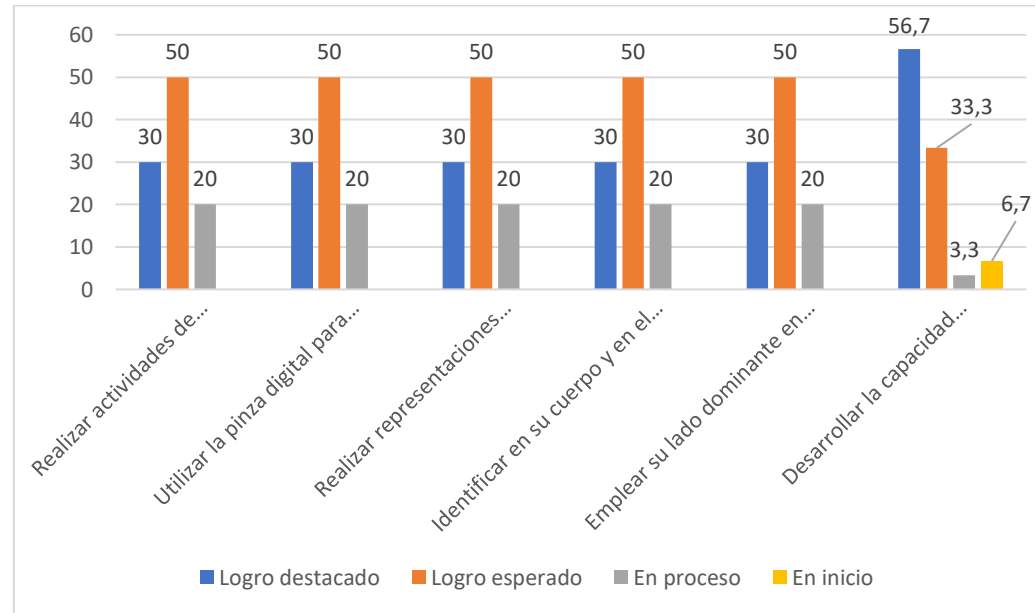
Nota: Datos de la observación empírica, se agruparon las dimensiones para una mejor comprensión

Tabla No. 2

DIMENSIÓN DESARROLLAR LA HABILIDAD DE COORDINACIÓN VISOMOTRIZ DE OJOMANO Y PIE PARA TENER RESPUESTA MOTORA ADECUADA EN SUS MOVIMIENTOS Y EN SU MOTRICIDAD FINA						Dimensión del nivel general de motricidad
Nivel de logro	Realizar actividades de coordinación visomotriz con niveles de dificultad creciente en el tamaño y tipo de materiales	Utilizar la pinza digital para coger lápices, marcadores, pinceles y diversos tipos de materiales	Realizar representaciones gráficas utilizando el dibujo con detalles que le dan intencionalidad y sentido para identificarlos	Identificar en su cuerpo y en el de los demás partes y articulaciones del cuerpo humano, así como partes finas de la cara, a través de la exploración sensorial	Emplear su lado dominante en la realización de la mayoría de las actividades que utilice la mano, ojo y pie	desarrollar la capacidad motriz a través de procesos sensorio-perceptivos que permitan una adecuada estructuración de su esquema corporal y coordinación en la ejecución de movimientos y desplazamientos
Logro destacado	30	30	30	30	30	56,67
Logro esperado	50	50	50	50	50	33,33
En proceso	20	20	20	20	20	3,33
En inicio						6,67
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Figura 12.

Dimensiones (2)



Nota: Datos de la observación empírica, se agruparon las dimensiones para una mejor comprensión

Análisis de la entrevista aplicada a los Docentes de la Escuela

Sobre la dimensión del nivel general de desarrollo de la motricidad se les preguntó ¿Los niños, realizan juegos simbólicos para desarrollar la capacidad motriz a través de procesos sensorio-perceptivos que les permitan una adecuada estructuración de su esquema corporal y coordinación en la ejecución de movimientos y desplazamientos? A la cual un profesor respondió con logro destacado y el otro con logro esperado.

Con relación a la dimensión de los niveles de independencia en la ejecución de acciones cotidianas a través de la práctica de hábitos de higiene y orden se preguntó ¿Los niños, realizan juegos simbólicos en las tareas de vestirse y desvestirse y estas acciones las hacen de manera independiente con prendas de vestir sencillas? Y las respuestas fueron igual que en la pregunta anterior; sin embargo, en la pregunta ¿los niños, utilizan la cuchara, tenedor y el vaso cuando se alimenta de manera autónoma.? Los dos respondieron que los niños habían alcanzado un logro destacado.

En la dimensión de discriminar formas y colores desarrollando su capacidad perceptiva para la comprensión de su entorno se preguntó ¿los niños, experimentan con la mezcla de dos colores primarios para formar colores secundarios? A la cual un

profesor respondió con logro destacado y el otro con logro esperado.

Para la dimensión de comprender nociones básicas de cantidad facilitando el desarrollo de habilidades del pensamiento para la solución de problemas sencillos, se preguntó ¿los niños, Comparan y arman colecciones de más, igual y menos objetos? Y ¿los niños, comparan y ordenan secuencialmente un conjunto pequeño de objetos de acuerdo a su tamaño? Volviendo a ser dividida la opinión de los profesores entre logro destacado y logro esperado.

Para la dimensión de desarrollar la habilidad de coordinación visomotriz de ojomano y pie para tener respuesta motora adecuada en sus movimientos y en su motricidad fina, se realizaron las siguientes interrogantes:

¿Realizan actividades de coordinación visomotriz con niveles de dificultad creciente en el tamaño y tipo de materiales?

¿Utilizan la pinza digital para coger lápices, marcadores, pinceles y diversos tipos de materiales?

¿Los niños, realizan representaciones gráficas utilizando el dibujo con detalles que le dan intencionalidad y sentido para identificarlos?

¿Identifican en su cuerpo y en el de los demás partes y articulaciones del cuerpo humano, así como partes finas de la cara, a través de la exploración sensorial?

¿Emplean su lado dominante en la realización de la mayoría de las actividades que utilice la mano, ojo y pie? En todas estas preguntas los profesores tuvieron división de opiniones al 50% cada una entre logro destacado y logro esperado.

Sobre el uso de guías didácticas, se les preguntó ¿Considera que las guías didácticas del juego simbólico contribuyen a una mejor organización de las clases de psicomotricidad? Y Si le facilitan una guía didáctica enfocadas en el juego simbólico ¿las aplicaría en las clases de psicomotricidad? A lo cual los profesores respondieron que sí.

Entrevista

Entrevistadores: Equipo de investigación

Lugar: dirección de la escuela

Entrevistado: profesora Lorena Peláez Miguitama.

Cargo: Directora

1. Pregunta.

Nivel general de desarrollo de la motricidad:

¿Considera usted que los niños, realizan juegos simbólicos y con esto han logrado desarrollar la capacidad motriz a través de procesos sensorio-perceptivos que les permitan una adecuada estructuración de su esquema corporal y coordinación en la ejecución de movimientos y desplazamientos?

Respuesta.

La verdad es que podría asegurar que en un 50% sí, se ve a los niños que les falta desarrollar su capacidad psicomotriz, existen evidencias que los padres de familia ya no cuidan a sus hijos como en los tiempos de nosotras, antes nuestra mamá estaba pendiente de nosotras, nos enseñaba situaciones que nos servían para las actividades cotidianas, eso a la vez mejoraba nuestras destrezas motrices.

Desde la dimensión de los niveles de independencia en la ejecución de acciones cotidianas a través de la práctica de hábitos de higiene y orden.

2. Pregunta.

¿Considera usted que los niños de este año lectivo ¿realizan juegos simbólicos en tareas de vestirse y desvestirse y lo hacen de manera independiente con prendas de vestir sencillas?

Respuesta.

Los niños de hoy son menos independientes, a estas edades ya deberían saber realizar las actividades de vestirse y desvestirse, sin embargo, recibo quejas de las docentes que hay muchos niños que no tienen autonomía en esas acciones, es una cuestión como dije hace un momento, es una cuestión de cuidados y enseñanzas que deben salir del hogar, desde pequeños hay que enseñarles a los niños a desarrollar habilidades que les permitan ser independientes a la hora de sacarse una camiseta o atarse los cordones.

Para la dimensión de los Niveles de independencia en la ejecución de acciones cotidianas a través de la práctica de hábitos de higiene y orden.

3. Pregunta.

¿Le han comentado los docentes o a evidenciado en la hora de lonch de los niños que estos saben utilizar la cuchara, tenedor y el vaso de manera autónoma?

Respuesta.

Se puede notar que muchos niños son autónomos a la hora de lonchar, creería que es en un 60% de los niños puede

alimentarse solo, hay un grupo de niños que le piden ayuda a su maestra o a la auxiliar para que les abran las loncheras o que les abran el jugo, esto de la dependencia para el consumo de alimentos es propio, hay hogares que les enseñan a sus hijos a ser más independientes, desde pequeños ya saben coger un tenedor, he visto casos que la profesora les ha realizado pruebas de cortar carnes o salchichas y la mayoría de los niños no sabe usar los cubiertos, insisto, el hogar es un buen espacio para que los niños aprendan algunas destrezas básicas.

Dimensión de discriminar formas y colores desarrollando su capacidad perceptiva para la comprensión de su entorno.

4. pregunta.

¿Considera que los niños a estas edades ya deben experimentar con la mezcla de dos colores primarios para formar colores secundarios?.

Respuesta.

Nosotros trabajamos en el desarrollo de destrezas que se encuentran en el ámbito de la psicomotricidad, ahora bien, como en todos los centros educativos, existen niños que están más adelantados que otros, la educación es un proceso viviente y como tal tiene sus particularidades que son inéditas a cada sujeto, existen periodos de maduración que no son homogéneos en todos los niños, los principios de desarrollo de

la psicomotricidad aseguran que todos van a desarrollarse pero sus relojes bio - funcionales van a sus propios ritmos.

Con respecto a la dimensión de comprender nociones básicas de cantidad facilitando el desarrollo de habilidades del pensamiento para la solución de problemas sencillos..

5. pregunta

¿Considera usted que los niños saben comparar y armar colecciones de más, igual y menos objetos? Y ¿saben comparar y ordenar secuencialmente un conjunto pequeño de objetos de acuerdo a su tamaño?.

Respuesta.

La verdad esas preguntas no se las puedo decir, existen muchos niveles educativos en el centro y esa pregunta se la puede responder la docente o su auxiliar, le ruego me sepa disculpar.

Dimensión de desarrollar la habilidad de coordinación visomotriz de ojo mano y pie para tener respuesta motora adecuada en sus movimientos y en su motricidad fina.

6. pregunta.

¿Considera que sus docentes realizan actividades enfocadas a lograr el desarrollo de la coordinación visomotriz con niveles de dificultad creciente en el tamaño y tipo de materiales?

Respuesta.

Los profesores de este centro educativo son de una calidad comprobada, cada año se les envía a realizar capacitaciones pagadas por el centro y ellos deben traer el aprobado del evento al que ha sido enviado, con esto quiero decir que nuestros profesores trabajan todo lo que está en el currículo y se esmeran por conseguir que los objetivos se cumplan.

7. pregunta.

¿Cree usted que es importante la implementación de guías didácticas que coadyuven al desarrollo de los procesos de desarrollo de la psicomotricidad fina?

Respuesta.

Todo lo que sea mejoras para el proceso de enseñanza y aprendizaje son bien recibidos, en nuestro caso, se trabajan guías que son enviadas por el Ministerio de Educación, pero eso no es suficiente, nuestros docentes construyen sus guías didáctica, pero le voy a ser muy franca, una guía específica para desarrollar la motricidad fina desde el juego simbólico no tenemos.

[illegible]

Para la autoridad encargada de la institución existen diferencias en la adquisición y desarrollo de la motricidad en los niños, esto se debe a las características madurativas que en cada niño es distinta; para la maestra es evidente que el cuidado parental no es el que se daba en antaño a los niños, hoy es distinto, hoy se encarga esa tarea a otras personas y esto ocasiona que los niños sean dependientes en tareas cotidianas que otras épocas las hacían sin dificultad; de igual manera, existen aletargamientos en el desarrollo de otras habilidades y destrezas ya que los procesos de maduración no son homogéneos en todos los niños.

~ 206 ~

docentes y de su formación continua que es permanente y apoyada desde la institución; por último, con relación a la implementación de guías didácticas, ella considera que todo lo que contribuya a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, serán bien recibidos, aseguró que los profesores de la institución diseñan guías aunque está segura que para el ámbito de la psicomotricidad fina no ha visto en la planificación presentada por sus docentes.

Conclusiones

Las conclusiones se realizaron tomando en cuenta la guía de observación y la encuesta aplicada a los docentes y por supuesto los resultados en las siguientes dimensiones: nivel general de motricidad; niveles de independencia en la ejecución de acciones cotidianas a través de la práctica de hábitos de higiene y orden; niveles de independencia en la ejecución de acciones cotidianas a través de la práctica de hábitos de higiene y orden; discriminar formas y colores desarrollando su capacidad perceptiva para la comprensión de su entorno; comprender nociones básicas de cantidad facilitando el desarrollo de habilidades del pensamiento para la solución de problemas sencillos; desarrollar la habilidad de coordinación visomotriz de ojomano y pie para tener respuesta motora adecuada en sus movimientos y en su motricidad fina.

Así, emitimos estas breves conclusiones:

Más de la mitad de los niños tiene un logro destacado en el desarrollo de la psicomotricidad; sin embargo, en los niveles de independencia en la realización de actividades cotidianas presentan dificultades; también, en discriminar formas y colores desarrollando su capacidad perceptiva para la comprensión de su entorno, los niños han alcanzado un logro esperado; de igual manera, en la dimensión de comprender

nociones básicas de cantidad facilitando el desarrollo de habilidades del pensamiento para la solución de problemas sencillos, existe similitud en los niveles destacado, logro esperado y en proceso; por último, en el desarrollar la habilidad de coordinación visomotriz de ojo mano y pie para tener respuesta motora adecuada en sus movimientos y en su motricidad fina, se concluye que están en el nivel de logro esperado.

Desde la revisión documental de conceptos y teorías se identificó que el juego simbólico tiene incidencia en el desarrollo integral del niño de tres a cuatro años.

Desde una revisión documental se analizaron las teorías de la psicomotricidad, pudiendo concluir que existe un entramado epistémico conceptual entre estas y el juego simbólico en niños de tres a cuatro años.

Existe un evidente Inter juego entre el juego y el desarrollo de la psicomotricidad

Existe incidencia del juego simbólico en el desarrollo de la psicomotricidad fina en la muestra trabajada de niños de 3 a 4 años.

Consideramos que se debe seguir realizando investigaciones en torno al objeto planteado.

Referencias Bibliográficas

(CAPITULO I)

Actividades de SCORM. Obtenido de https://docs.moodle.org/all/es/Actividad_de_SCORM.

Brito María Paulina. EVA: Entorno Virtual de Aprendizaje. Pedagogía Virtual. Universidad de Guayaquil. Obtenido de <http://www.fca.ug.edu.ec/wp-content/uploads/2020/07/Acompa%C3%B1amiento-en-Metodolog%C3%ADa-Virtual-PACIE-convertido.pdf>.

Camacho P. (2009). Metodología PACIE en los ambientes virtuales de aprendizaje para el logro de un aprendizaje colaborativo. Revista Electrónica Diálogos Educativos, 12, 3-17.

Cortés De las Heras Javier; Diseño de rúbricas. Cuaderno de instrumentos de evaluación #2, Obtenido de <https://www.santiagoapostolcabanyal.es/wp-content/uploads/2017/08/Dise%C3%B1o-de-r%C3%ABricas.pdf>.

Lárez Lárez, A., & Romero González, A. (2021). Recursos didácticos para enseñar en entornos virtuales durante la pandemia en la Universidad de Otavalo. Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica, (26), 113-131. <https://doi.org/10.25074/07195532.26.2132>.

Polanco, H. (2002). Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia. IV Congreso de Educación a Distancia. Universidad de Tarapacá, Arica.

Rincón, M. (2008). Los entornos virtuales como herramientas de asesoría académica en la modalidad a distancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 25. obtenido de <https://www.redalyc.org/>

Rodríguez, M. & Barragán, H. (2017). Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo. *Killkana Sociales*, 1(2), 7-14.

Universidad de Otavalo. (12 de enero 2022). <https://eva.uotavalo.edu.ec/course/view.php?id=1956>.

(CAPITULO II)

Albuja, S., & Enríquez, J. (2018). Análisis de la discriminación laboral hacia las mujeres en Ecuador 2007-2016. *Convergencia* - ISSN 1405-1435(78), 13-41. <https://doi.org/https://doi.org/10.29101/crcs.v0i78.9692>

Araya, S. (2014). La categoría analítica del género: notas para un debate. *Hallazgos* ISSN 1794-3841, 12(23), 287-305. <https://doi.org/https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2015.0023.014>

- Arnot, M., David, M., & Weiner, G. (1999). *Cerrando la brecha de género: educación de posguerra y cambio social*. Polity Press.
- Blazquez, N., Flores, F., & Ríos, M. (2010). *Investigación feminista : epistemología, metodología y representaciones sociales*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) - ISBN 978-607-02-1286-4.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bourdieu, P., & Passeron, C. (1972). *Reproducción*. Guaraldi.
- Carrillo, S. (2020). La Segregación Escolar en América Latina. ¿Qué se Estudia y Cómo se Investiga? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(18), 345-362. <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.014>
- CEPAL. (2021). *Construir un futuro mejor Acciones para fortalecer la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Cuarto informe sobre el progreso y los desafíos regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas - CEPAL.
- Collins, R. (1971). Teorías funcionales y conflictivas de la estratificación educativa. *American Sociological Review*, XXXVI(12), 1-45.

- Covarrubias, P., & Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 47-84.
- Cubero, C. (2004). La disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2), 1-40.
- Dillabough, A. (2001). Sociología feminista de la educación: dinámicas, debates y direcciones. *Sociología de la educación hoy*, V(32), 30-48.
- Duque, A., Vallejo, L., & Rodríguez, C. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. Universidad de Manizales.
- Eckland, A. (1974). Diferencias de sexo en el proceso de logro educativo. *American Sociological Review*, XXXIX(17), 668-682.
- Gamboa, R. (2012). ¿Equidad de género en la enseñanza de las Matemáticas? *Revista Electrónica Educare - E-ISSN: 1409-4258*, 16(1), 63-78.
- García, J., Ávila, D., Vargas, K., & Hernández, I. (2015). Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México. *La ventana. Revista de estudios de género*, 5(42), 129-151.

- García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*(27), 1-18.
- Gascón, E. (2001). Los estudios de género en los Estados Unidos. *Sociología Hoy*, 7-36.
- González, Y. (2015). El papel del docente en la educación para la sexualidad: algunas reflexiones en el proceso educativo escolar. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(3), 1-15.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20335>
- Guerrero, C., Segura, Á., & Tovar, J. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones Andina - ISSN: 0124-8146*, 15(26), 654-666.
- Hernández, A., & González, J. (2016). Los roles y estereotipos de género en los comportamientos sexuales de jóvenes de Coahuila, México: aproximación desde la Teoría Fundamentada. *Ciencia Ergo Sum*, 23(2), 112-120.
- Holland, D., & Heisenhart, M. (1990). *Educado en romance: mujeres, logros y cultura universitaria*. Chicago University Press.
- Juan Granda, I. A. (2018). Género y relación con la práctica de la actividad física y el deporte. *Mujer y Deporte*, 34(132),

123-141.

[https://doi.org/https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/2\).132.09](https://doi.org/https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/2).132.09)

Lampert, P. (2018). Definición del concepto de “sexismo”: influencia en el lenguaje, la educación y la violencia de género. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 1-11.

León, J. (2022). Violencia de género y feminización de la pobreza en las mujeres montuvias de Ecuador. *Foro - Revista de Derecho* (38), 145-167. <https://doi.org/https://doi.org/10.32719/26312484.2022.38>.

León, R. (2021). *Un diagnóstico de la representación de género en libros de narrativa infantil en planes lectores de primaria*. Universidad de Valladolid.

Lovera, S. (2007). Comunicación y género. *Comunicación e Ciudadanía - ISSN 1886-8975*, 19-24.

Marchionni, M. (2019). *Brechas de género en América Latina. Un estado de situación*. CAF.

Materón, S. (2016). Principios de equidad e igualdad: una perspectiva inclusiva para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en Colombia. *Revista Colombiana de Bioética*, 11(1), 117-131.

<https://doi.org/https://doi.org/https://dx.doi.org/10.18270/rcb.v11i1.1817>

Méndez, P., & Rico, A. (2018). Educación, cultura, estereotipos, cuerpo, género y diferencias sociales en la fotografía de moda. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 165-178.

Núñez, K., & Alba, C. (2012). Socialización infantil y estilos de aprendizaje. Aportes para la construcción de modelos de educación intercultural desde las prácticas cotidianas en una comunidad. *Revista pueblos y fronteras digital*, 6(12), 105-132.

Parsons, T. (1972). La clase escolar como sistema social. *Sociología de la educación*, 237-254.

Procacci, G. (1997). Estudiando la desigualdad. *Revista Italiana de Sociología*, XXXVIII(23), 5-18.

Rebollar, M. (2013). *El género en planes de estudio de los grados de educación en las universidades públicas españolas*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Román, M. (2007). *La importancia de la educación sexual en la escuela primaria*. Universidad Pedagógica Nacional.

Sémblér, C. (2006). *Estratificación social y clases sociales. Una revisión analítica de los sectores medios*. CEPAL ISSN 1564-4162.

- Stanislav, J. (2022). *La feminización en la profesión docente. Análisis de la autopercepción sobre estereotipos de género de los estudiantes de magisterio*. Universidad de Valladolid.
- Tapia, S. (2015). Violencia de género en las universidades o la necesidad de una intervención educativa. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 531-543. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.46>
- Trejo, L., Llaven, G., & Pérez, C. (2015). El enfoque de género en la educación. *Atenas - ISSN: 1682-2749*, 4(32), 49-61.
- UNESCO. (2000). *Cambio educativo: situación y condiciones*. UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Informe sobre la Educación Mundial*. Madrid: Armando.
- Vives, J. (2010). *Lentes de género : lecturas para desarmar el patriarcado*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Vosniadou, S. (2006). *Cómo aprenden los niños*. Universidad Pedagógica Nacional.

(CAPITULO III)

Arcos, C. (2008). Política pública y reforma educativa en el Ecuador. En C. Arcos & B.

Espinosa (Coord.), *Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad* (pp. 29-63).FLACSO, Sede Ecuador.

Ayala, E. (2008). Resumen de historia del Ecuador. Corporación Editora Nacional.

<https://bit.ly/3jXHH11>

Bourdieu, P. (1980). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona. Editorial Laia.

DelValls, T. (1978). El Instituto Lingüístico de verano, instrumento del Imperialismo. *Nueva Antropología*, 3(9), 117-142.

<https://www.redalyc.org/pdf/159/15900911.pdf>

Espinosa, B. (2011). Las políticas sociales en el Ecuador del siglo XX. En Estado del país (Eds.). *Informe cero Ecuador 1950-2010*. <https://bit.ly/3CFjGCx>

Esvertit, N. (1995). “Camino al Oriente. Estado e intereses regionales en los proyectos de vías de comunicación con la Amazonía ecuatoriana, 1890- 1930”. En La construcción de la Amazonía Andina (siglos XIX-XX), coordinado por Pilar García Jordán, 287-334. Quito. Ediciones Abya-Yala.

- Foucault, M. (1991). *El Sujeto y el poder*. Cecilia Gómez y Juan Camilo Ochoa (trads.). Bogotá. Ediciones Carpe Diem.
- Foucault, M. ([1994] 2019). *Microfísica del poder*. Horacio Pons (trad.). Argentina. Siglo Veintiuno Editores.
- Flores, J. (2016). Educación y desigualdades sociales: análisis de las misiones religiosas protestantes (1960-1970) y del proyecto de las “Unidades Educativas del Milenio” (2006-2014) en la Amazonía ecuatoriana. <https://bit.ly/3YE3ieW>
- Fundación Alejandro Labaka. (s.f.). *Quiénes somos*. <https://bit.ly/3W1x0Ik>
- Hobbes, T. ([1651] 2005). *Leviatán: o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. Madrid. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, B. (2012). Cowode. La imagen waorani del caníbal y la lucha por el territorio en el Yasuní. *Periferias de la periferia: procesos territoriales indígenas en la Costa y la Amazonía ecuatoriana*, 165-192.
- La historia de los Capuchinos. (2020, 14 de julio). <https://www.ofmcap.org/es/cappuccini/la-historia-de-los-capuchinos>
- Lara, R. (2007). La política indigenista del Estado y el territorio huao. *Yasuní en el siglo XXI. El Estado ecuatoriano y la conservación de la Amazonia*, eds. Guillaume Fontaine.

- Iván Narváez. Quito: FLACSO–Sede Ecuador, IFEA, Abya Yala, Petrobrás, CEDA, WCS. <https://bit.ly/3WerXVW>
- Ossenbach, G. (1999). Políticas educativas en el Ecuador 1944-1983. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe* (EIAL) Vol, 10. <https://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1048>
- Parise, J. (1999). Historia de la Misión Josefina de Napo 1974 – 1999. Ediciones Abya Yala, Quito Ecuador.
- Rivas, A. y Lara, L. (2001). Conservación y petróleo en la Amazonía ecuatoriana: Un acercamiento al caso huaorani. EcoCiencia. <https://bit.ly/3Wx5WkK>
- Rousseau, J. ([1775] 2012). Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres. Madrid. Alianza Editorial.
- Santoyo, M., y Arellano, J. (2018). El instituto lingüístico de verano y el protestantismo en México. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (14). <https://bit.ly/3CFjGCx>
- Ulloa, A. (2001). “El nativo ecológico: movimientos indígenas y medio ambiente en Colombia”. En *Movimientos sociales, estado y democracia en Colombia*, compilado por Mauricio Archila y Mauricio Pardo, 301- 331. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/Instituto Colombiano de Antropología e Historia-Centro de Estudios Sociales. <https://bit.ly/3hC5uTy>

Vicario Apostólico de Aguarico. (s.f.). *Historia de la iglesia de Aguarico. 50 años-una*

historia de fe y de amor.

<https://www.vicariatoaguarico.org/index.php/vicariato/quienes-somos/historia/739-historia-de-la-iglesia-de-aguarico-50-anos>

(CAPITULO IV)

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Reimpresión del texto original 1972.

Chaparro Amaya Adolfo ... [et al.], editado por Eduardo A. Rueda Barrera; Susana Villavicencio (2018), *Modernidad, colonialismo y emancipación en América Latina* Buenos Aires: CLACSO.

De Souza Santos Boaventura (2010), *Los Nuevos Retos de América Latina: Socialismo y Sumak Kawsay*, Capítulo 4. *La Difícil Construcción de la Plurinacionalidad*, pp: 149-154, Quito-Ecuador: SENPLADES.

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*: Ediciones Trilce.

De Sousa Santos, B. (2010) *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una Epistemología del Sur*, Bogotá: Siglo del Hombre.

De Sousa Santos, B ... [et al.]; coordinación general de Maria Paula Meneses; Karina Andrea Bidaseca (2018), Epistemologías del Sur – Epistemologías. Buenos Aires: CLACSO

De Souza Silva (2011), Hacia El Día Después del Desarrollo, Brasil: Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica ALER

Dussel Enrique (1995), Europa, modernidad y eurocentrismo, México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa (UAM-I).

Dussel Enrique(1994), 1492 : El Encubrimiento del Otro: Hacia el Origen del Mito de la Modernidad, UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: Plural Editores.

Fanon Franz (2001), Los condenados de la Tierra. México. Fondo de Cultura económica, reimpresión

Foucault, Michel (1975/2002). Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. México: Siglo XXI editores.

Han, Byung-Chul (2010/2012). La sociedad del cansancio. Barcelona: Herder.

Han, Byung-Chul (2014). La sociedad transparente. Barcelona: Herder.

Han, Byung-Chul (2022) Infocracia, La digitalización y la crisis de la democracia. España: Editorial Taurus

- Pérez Carlos (2010), Justicia Indígena, Universidad de Cuenca, Confederación de Nacionalidades indígenas del Ecuador CONAIE, ECUARUNARI: Imprenta Grasfisum
- Quijano Aníbal (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, Caracas-Venezuela: UNESCO.
- Quijano, Aníbal (2001) Colonialidad del poder, Cultura y conocimiento en América Latina. En Walter Mignolo. "Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El Eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo Buenos Aires- Argentina: Ediciones del Signo.
- Quijano, Aníbal (1990). Dominación y cultura. Perú: Mosca Azul Editores.
- Rodríguez, Nelson. (2002). Ciencia, Tecnología y Sociedad. Quito-Ecuador: Editorial Universitaria.
- Walsh Catherine, editora... .. [et al.] (2019). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir (re) existir y (re)vivir. Quito-Ecuador. Ediciones Abya Ayala.
- Zuboff, Shoshana (2020) La era del Capitalismo Digital. España: Editorial Planeta, S. A.

(CAPÍTULO V)

- Armas, K. (2022) Fortalecimiento teórico-práctico en la formación profesional docente del cantón Otavalo, Ecuador. Editorial Crisálidas. <https://bit.ly/3CGldYR>
- Beijaard, D., Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics, <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>, Teachers and Teaching, Theory and Practice, 25(1), 1-6 (2019)
- Buitrón Buitrón, S., y Navarrete Talavera, P. (2008). El Docente En El Desarrollo De La Inteligencia Emocional: Reflexiones Y Estrategias. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 4(1), 1-8. doi: <https://doi.org/10.19083/ridu.4.8>
- Cardoso, I., Batista, P., y Graça, A., Professional identity in analysis: a systematic review of the literature, <https://doi.org/10.2174/1875399X01407010083>, The Open Sports Science Journal, 7(Suppl-2, M2), 83-97 (2014)
- Chávez, J., Suárez, A., & Permuy, L. D. (2005). Acercamiento necesario a la Pedagogía General. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Consejo de Educación Superior. (2010). Ley orgánica de educación superior. <https://bit.ly/3vxJlnz>

- Fullan, M. (2002). Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Akal.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairos.
- González , N., Zerpa, M. L., Gutiérrez, D., & Pirela, C. (2007). La Investigación Educativa en el Hacer Docente. *Laurus*, 13(23), 279 - 309. Recuperado el 07 de enero de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102315.pdf>
- Kaddouri, M., & Vandroz, D. (2008). Formation professionnelle en alternance: quelques tensions d'ordre pédagogique et identitaire. En E. Correa, C. Gervais, & S. Rittershausen (Eds.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales* (pp. 23-42). Montreal: CRP. <https://bit.ly/3GVcvbW>
- Kozak, D. (2009). Las TIC y la formación docente. <https://bit.ly/3GAqnXv>
- Nieva, J. y Martínez, O. (2016). La nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*. <https://bit.ly/3boXB0z>
- Pacheco Salazar, B. (2017). Educación Emocional En La Formación Docente: Clave Para La Mejora Escolar. *Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC)*, 42(1), 104-110. doi: <https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1.pp107-113>

República del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Capítulo Segundo, Derechos del buen vivir. Sección Quinta, Educación. Artículo 27. <https://bit.ly/3zuG8vU>

Segura Cardona, Á. M. (2008). ¿La Docencia Y la Investigación Son Aspectos Complementarios? *Investigaciones Andinas*, 10(17), 46-57. Recuperado el 07 de enero de 2022, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-81462008000200004

Swig, S. (2015). TICs y formación docente: formación inicial y desarrollo profesional docente. Notas de Política PREAL, 1-8.

UNESCO. (2014). Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013 - 2014. Paris: UNESCO. <https://bit.ly/3oLvGuM>

Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. Aprendizaje y desarrollo profesional docente, 29. 143614925.pdf (core.ac.uk)

Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138.

Živković, P., The dimensionality of student teacher professional identity, *International Journal of Education Teacher*, 8(15), 17-27 (2018)

Albuja, S., & Enríquez, J. (2018). Análisis de la discriminación laboral hacia las mujeres en Ecuador 2007-2016. *Convergencia* - ISSN 1405-1435(78), 13-41. <https://doi.org/https://doi.org/10.29101/crcs.v0i78.9692>

Araya, S. (2014). La categoría analítica del género: notas para un debate. *Hallazgos* ISSN 1794-3841, 12(23), 287-305. <https://doi.org/https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2015.0023.014>

Arnot, M., David, M., & Weiner, G. (1999). *Cerrando la brecha de género: educación de posguerra y cambio social*. Polity Press.

Blazquez, N., Flores, F., & Ríos, M. (2010). *Investigación feminista : epistemología, metodología y representaciones sociales*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) - ISBN 978-607-02-1286-4.

Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Anagrama.

Bourdieu, P., & Passeron, C. (1972). *Reproducción*. Guarraldí.

Carrillo, S. (2020). *La Segregación Escolar en América Latina. ¿Qué se Estudia y Cómo se Investiga?* Revista

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(18), 345-362. <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.014>

CEPAL. (2021). Construir un futuro mejor Acciones para fortalecer la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Cuarto informe sobre el progreso y los desafíos regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe. Naciones Unidas - CEPAL.

Collins, R. (1971). Teorías funcionales y conflictivas de la estratificación educativa. *American Sociological Review*, XXXVI(12), 1-45.

Covarrubias, P., & Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 47-84.

Cubero, C. (2004). La disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2), 1-40.

Dillabough, A. (2001). Sociología feminista de la educación: dinámicas, debates y direcciones. *Sociología de la educación hoy*, V(32), 30-48.

Duque, A., Vallejo, L., & Rodríguez, C. (2013). Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico. Universidad de Manizales.

- Eckland, A. (1974). Diferencias de sexo en el proceso de logro educativo. *American Sociological Review*, XXXIX (17), 668-682.
- Gamboa, R. (2012). ¿Equidad de género en la enseñanza de las Matemáticas? *Revista Electrónica Educare - E-ISSN: 1409-4258*, 16(1), 63-78.
- García, J., Ávila, D., Vargas, K., & Hernández, I. (2015). Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México. *La ventana. Revista de estudios de género*, 5(42), 129-151.
- García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*(27), 1-18.
- Gascón, E. (2001). Los estudios de género en los Estados Unidos. *Sociología Hoy*, 7-36.
- González, Y. (2015). El papel del docente en la educación para la sexualidad: algunas reflexiones en el proceso educativo escolar. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(3), 1-15.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20335>
- Guerrero, C., Segura, Á., & Tovar, J. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de

Bogotá. Investigaciones Andina - ISSN: 0124-8146, 15(26), 654-666.

Hernández, A., & González, J. (2016). Los roles y estereotipos de género en los comportamientos sexuales de jóvenes de Coahuila, México: aproximación desde la Teoría Fundamentada. *Ciencia Ergo Sum*, 23(2), 112-120.

Holland, D., & Heisenhart, M. (1990). Educado en romance: mujeres, logros y cultura universitaria. Chicago University Press.

Juan Granda, I. A. (2018). Género y relación con la práctica de la actividad física y el deporte. *Mujer y Deporte*, 34(132), 123-141.

[https://doi.org/https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/2\).132.09](https://doi.org/https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/2).132.09)

Lampert, P. (2018). Definición del concepto de “sexismo”: influencia en el lenguaje, la educación y la violencia de género. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 1-11.

León, J. (2022). Violencia de género y feminización de la pobreza en las mujeres montuvias de Ecuador. *Foro - Revista de Derecho* (38), 145-167. <https://doi.org/https://doi.org/10.32719/26312484.2022.38>.

- León, R. (2021). Un diagnóstico de la representación de género en libros de narrativa infantil en planes lectores de primaria. Universidad de Valladolid.
- Lovera, S. (2007). Comunicación y género. Comunicación e Ciudadanía - ISSN 1886-8975, 19-24.
- Marchionni, M. (2019). Brechas de género en América Latina. Un estado de situación. CAF.
- Materón, S. (2016). Principios de equidad e igualdad: una perspectiva inclusiva para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en Colombia. Revista Colombiana de Bioética, 11(1), 117-131. <https://doi.org/https://doi.org/https://dx.doi.org/10.18270/rcb.v11i1.1817>
- Méndez, P., & Rico, A. (2018). Educación, cultura, estereotipos, cuerpo, género y diferencias sociales en la fotografía de moda. IE Revista de investigación educativa de la REDIECH, 165-178.
- Núñez, K., & Alba, C. (2012). Socialización infantil y estilos de aprendizaje. Aportes para la construcción de modelos de educación intercultural desde las prácticas cotidianas en una comunidad. Revista pueblos y fronteras digital, 6(12), 105-132.

- Parsons, T. (1972). La clase escolar como sistema social. *Sociología de la educación*, 237-254.
- Procacci, G. (1997). Estudiando la desigualdad. *Revista Italiana de Sociología*, XXXVIII(23), 5-18.
- Rebollar, M. (2013). El género en planes de estudio de los grados de educación en las universidades públicas españolas. *Universitat Autònoma de Barcelona*.
- Román, M. (2007). La importancia de la educación sexual en la escuela primaria. *Universidad Pedagógica Nacional*.
- Sémbler, C. (2006). Estratificación social y clases sociales. Una revisión analítica de los sectores medios . CEPAL ISSN 1564-4162.
- Stanislav, J. (2022). La feminización en la profesión docente. Análisis de la autopercepción sobre estereotipos de género de los estudiantes de magisterio. *Universidad de Valladolid*.
- Tapia, S. (2015). Violencia de género en las universidades o la necesidad de una intervención educativa. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 531-543. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.46>
- Trejo, L., Llaven, G., & Pérez, C. (2015). El enfoque de género en la educación. *Atenas - ISSN: 1682-2749*, 4(32), 49-61.

UNESCO. (2000). Cambio educativo: situación y condiciones.
UNESCO.

UNESCO. (2000). Informe sobre la Educación Mundial. Madrid:
Armando.

Vives, J. (2010). Lentes de género : lecturas para desarmar el
patriarcado. Consejo Latinoamericano de Ciencias
Sociales (CLACSO).

Vosniadou, S. (2006). Cómo aprenden los niños. Universidad
Pedagógica Nacional.

(CAPITULO III)

Arcos, C. (2008). Política pública y reforma educativa en el
Ecuador. En C. Arcos & B.

Espinosa (Coord.), Desafíos de la educación en el Ecuador:
calidad y equidad (pp. 29-63).FLACSO, Sede Ecuador.

Ayala, E. (2008). Resumen de historia del Ecuador. Corporación
Editora Nacional.

<https://bit.ly/3jXHH11>

Bourdieu, P. (1980). La reproducción. Elementos para una
teoría del sistema de enseñanza. Barcelona. Editorial Laia.

DelValls, T. (1978). El Instituto Lingüístico de verano,
instrumento del Imperialismo. Nueva Antropología, 3(9),

117-142.

<https://www.redalyc.org/pdf/159/15900911.pdf>

Espinosa, B. (2011). Las políticas sociales en el Ecuador del siglo XX. En Estado del país (Eds.). Informe cero Ecuador 1950-2010. <https://bit.ly/3CFjGCx>

Esvertit, N. (1995). “Caminos al Oriente. Estado e intereses regionales en los proyectos de vías de comunicación con la Amazonía ecuatoriana, 1890- 1930”. En La construcción de la Amazonía Andina (siglos XIX-XX), coordinado por Pilar García Jordán, 287-334. Quito. Ediciones Abya-Yala.

Foucault, M. (1991). El Sujeto y el poder. Cecilia Gómez y Juan Camilo Ochoa (trads.). Bogotá. Ediciones Carpe Diem.

Foucault, M. ([1994] 2019). Microfísica del poder. Horacio Pons (trad.). Argentina. Siglo Veintiuno Editores.

Flores, J. (2016). Educación y desigualdades sociales: análisis de las misiones religiosas protestantes (1960-1970) y del proyecto de las “Unidades Educativas del Milenio” (2006-2014) en la Amazonía ecuatoriana. <https://bit.ly/3YE3ieW>

Fundación Alejandro Labaka. (s.f.). Quiénes somos. <https://bit.ly/3W1x0Ik>

Hobbes, T. ([1651] 2005). *Leviatán: o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. Madrid. Fondo de Cultura Económica.

Hernández, B. (2012). Cowode. La imagen waorani del caníbal y la lucha por el territorio en el Yasuní. *Periferias de la periferia: procesos territoriales indígenas en la Costa y la Amazonía ecuatoriana*, 165-192.

La historia de los Capuchinos. (2020, 14 de julio). <https://www.ofmcap.org/es/cappuccini/la-historia-de-los-capuchinos>

Lara, R. (2007). La política indigenista del Estado y el territorio huao. Yasuní en el siglo XXI. *El Estado ecuatoriano y la conservación de la Amazonia*, eds. Guillaume Fontaine. Iván Narváez. Quito: FLACSO–Sede Ecuador, IFEA, Abya Yala, Petrobrás, CEDA, WCS. <https://bit.ly/3WerXVW>

Ossenbach, G. (1999). Políticas educativas en el Ecuador 1944-1983. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe* (EIAL) Vol, 10. <https://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1048>

Parise, J. (1999). *Historia de la Misión Josefina de Napo 1974 – 1999*. Ediciones Abya Yala, Quito Ecuador.

- Rivas, A. y Lara, L. (2001). Conservación y petróleo en la Amazonía ecuatoriana: Un acercamiento al caso huaorani. EcoCiencia. <https://bit.ly/3Wx5WkK>
- Rousseau, J. ([1775] 2012). Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres. Madrid. Alianza Editorial.
- Santoyo, M., y Arellano, J. (2018). El instituto lingüístico de verano y el protestantismo en México. Convergencia Revista de Ciencias Sociales, (14). <https://bit.ly/3CFjGCx>
- Ulloa, A. (2001). “El nativo ecológico: movimientos indígenas y medio ambiente en Colombia”. En Movimientos sociales, estado y democracia en Colombia, compilado por Mauricio Archila y Mauricio Pardo, 301- 331. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/Instituto Colombiano de Antropología e Historia-Centro de Estudios Sociales. <https://bit.ly/3hC5uTy>
- Vicario Apostólico de Aguarico. (s.f.). Historia de la iglesia de Aguarico. 50 años-una historia de fe y de amor. <https://www.vicariatoaguarico.org/index.php/vicariato/quienes-somos/historia/739-historia-de-la-iglesia-de-aguarico-50-anos>

(CAPITULO IV)

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Reimpresión del texto original 1972.

Chaparro Amaya Adolfo ... [et al.], editado por Eduardo A. Rueda Barrera; Susana Villavicencio (2018), Modernidad, colonialismo y emancipación en América Latina Buenos Aires: CLACSO.

De Souza Santos Boaventura (2010), Los Nuevos Retos de América Latina: Socialismo y Sumak Kawsay, Capítulo 4. La Difícil Construcción de la Plurinacionalidad, pp: 149-154, Quito-Ecuador: SENPLADES.

De Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder: Ediciones Trilce.

De Sousa Santos, B. (2010) Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una Epistemología del Sur, Bogotá: Siglo del Hombre.

De Sousa Santos, B ... [et al.]; coordinación general de Maria Paula Meneses; Karina Andrea Bidaseca (2018), Epistemologías del Sur – Epistemologías. Buenos Aires: CLACSO

De Souza Silva (2011), Hacia El Día Después del Desarrollo, Brasil: Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica ALER

Dussel Enrique (1995), Europa, modernidad y eurocentrismo, México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa (UAM-I).

Dussel Enrique(1994), 1492 : El Encubrimiento del Otro: Hacia el Origen del Mito de la Modernidad, UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: Plural Editores.

Fanón Franz (2001), Los condenados de la Tierra. México. Fondo de Cultura económica, reimpresión

Foucault, Michel (1975/2002). Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. México: Siglo XXI editores.

Han, Byung-Chul (2010/2012). La sociedad del cansancio. Barcelona: Herder.

Han, Byung-Chul (2014). La sociedad transparente. Barcelona: Herder.

Han, Byung-Chul (2022) Infocracia, La digitalización y la crisis de la democracia. España: Editorial Taurus

Pérez Carlos (2010), Justicia Indígena, Universidad de Cuenca, Confederación de Nacionalidades indígenas del Ecuador CONAIE, ECUARUNARI: Imprenta Grasfisum

Quijano Aníbal (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, Caracas-Venezuela: UNESCO.

Quijano, Aníbal (2001) Colonialidad del poder, Cultura y conocimiento en América Latina. En Walter Mignolo. "Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El Eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo Buenos Aires- Argentina: Ediciones del Signo.

Quijano, Aníbal (1990). Dominación y cultura. Perú: Mosca Azul Editores.

Rodríguez, Nelson. (2002). Ciencia, Tecnología y Sociedad. Quito-Ecuador: Editorial Universitaria.

Walsh Catherine, editora... .. [et al.] (2019). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir (re) existir y (re)vivir. Quito-Ecuador. Ediciones Abya Ayala.

Zuboff, Shoshana (2020) La era del Capitalismo Digital. España: Editorial Planeta, S. A.

(CAPÍTULO V)

Armas, K. (2022) Fortalecimiento teórico-práctico en la formación profesional docente del cantón Otavalo, Ecuador. Editorial Crisálidas. <https://bit.ly/3CGldYR>

Beijaard, D., Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics, <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>, Teachers and Teaching, Theory and Practice, 25(1), 1-6 (2019)

Buitrón Buitrón, S., y Navarrete Talavera, P. (2008). El Docente En El Desarrollo De La Inteligencia Emocional: Reflexiones Y Estrategias. Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria, 4(1), 1-8. doi: <https://doi.org/10.19083/ridu.4.8>

Cardoso, I., Batista, P., y Graça, A., Professional identity in analysis: a systematic review of the literature, <https://doi.org/10.2174/1875399X01407010083>, The Open Sports Science Journal, 7(Suppl-2, M2), 83-97 (2014)

Chávez, J., Suárez, A., & Permuy, L. D. (2005). Acercamiento necesario a la Pedagogía General. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

- Consejo de Educación Superior. (2010). Ley orgánica de educación superior. <https://bit.ly/3vxJlnz>
- Fullan, M. (2002). Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Akal.
- Goleman, D. (1995). Inteligencia Emocional. Kairos.
- González , N., Zerpa, M. L., Gutiérrez, D., & Pirela, C. (2007). La Investigación Educativa en el Hacer Docente. Laurus, 13(23), 279 - 309. Recuperado el 07 de enero de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102315.pdf>
- Kaddouri, M., & Vandroz, D. (2008). Formation professionnelle en alternance: quelques tensions d'ordre pédagogique et identitaire. En E. Correa, C. Gervais, & S. Rittershausen (Eds.), Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales (pp. 23-42). Montreal: CRP. <https://bit.ly/3GVcvbW>
- Kozak, D. (2009). Las TIC y la formación docente. <https://bit.ly/3GAqnXv>
- Nieva, J. y Martínez, O. (2016). La nueva mirada sobre la formación docente. Revista Universidad y Sociedad. <https://bit.ly/3boXB0z>

Pacheco Salazar, B. (2017). Educación Emocional En La Formación Docente: Clave Para La Mejora Escolar. Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), 42(1), 104-110. doi: <https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1.pp107-113>

República del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Capítulo Segundo, Derechos del buen vivir. Sección Quinta, Educación. Artículo 27. <https://bit.ly/3zuG8vU>

Segura Cardona, Á. M. (2008). ¿La Docencia Y la Investigación Son Aspectos Complementarios? Investigaciones Andinas, 10(17), 46-57. Recuperado el 07 de enero de 2022, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-81462008000200004

Swig, S. (2015). TICs y formación docente: formación inicial y desarrollo profesional docente. Notas de Política PREAL, 1-8.

UNESCO. (2014). Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013 - 2014. Paris: UNESCO. <https://bit.ly/3oLvGuM>

Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. Aprendizaje y desarrollo profesional docente, 29. 143614925.pdf (core.ac.uk)

Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. Perspectiva Educacional, 58(1), 115-138.

Živković, P., The dimensionality of student teacher professional identity, International Journal of Education Teacher, 8(15), 17-27 (2018)

(CAPÍTULO VI)

Ruiz de Velazco Gálvez, Á., & Abad Molina, J. (2011). Juego simbólico. Barcelona: GRAÓ. <https://doi.org/978-84-9980-697-6>

Animación y Servicios Educativos A.C.. . (2009). Historia y evolución del juego. Revista Vinculando., s/v(s/n), s/p. https://vinculando.org/articulos/historia_y_evolucion_d_el_juego.html

Arias, F. (2012). El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. Caracas: Editorial Episteme. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Asamblea Nacional. (20 de octubre de 2008). Asamblea Nacional Constitución del Ecuador. Constitución del Ecuador : https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf

Aucouturier, B. (2004). Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Barcelona: GRAÓ. <https://doi.org/978-84-9980-699-0>

Berger, P. L., & Luckmann, T. (2003). La construcción social de la realidad (decimoctava ed.). Buenos Aires: Amorrortu. [https://doi.org/ISBN: 950-518-009-8](https://doi.org/ISBN:950-518-009-8)

Bernal, C. (2006). Metodología de la Investigación (Tercera ed.). México: Pearson. [https://doi.org/ISBN: 9789702606451](https://doi.org/ISBN:9789702606451)

Bernaldo de Quirós Aragón, M. (2012). Psicomotricidad. Guía de evaluación e intervención. Pirámide. <https://doi.org/978-84-368/-2778-1>

Bonastre, M., & Fusté, S. (2007). Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años). GRAÓ. <https://doi.org/978-84-9980-627-3>

Congreso Nacional. (7 de julio de 2014). CODIGO DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA. CODIGO DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA: <https://www.igualdad.gob.ec/wp->

content/uploads/downloads/2017/11/codigo_ninezyad
olescencia.pdf

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2015). Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa (Vol. IV). Barcelona: GEDISA. <https://doi.org/978-84-9784-311-9>

Freud, S. (1992). El yo y el ello. Obras completas 1923-1925. (J. L. Etcheverry, Trad.) Amorrortu Editores. <https://doi.org/950-518-595-2>

Gamarra Rodríguez, C. J. (2019). Técnicas de actividades prensoras para desarrollar la coordinación visomotora: óculo manual en los niños de 4 años (Tesis de grado). Universidad Nacional de Tumbes. <http://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/1383/GAMARRA%20RODRIGUEZ%20CAROL%20JANETH.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

González Villavicencio , J. L., & Mayorga Orozco, E. G. (2016). EL JUEGO SIMBÓLICO EN EL DESARROLLO PSICOMOTRIZ DE LOS NIÑOS DE 4-5 AÑOS DEL CENTRO INFANTIL “SAN RAFAEL”, DE LA CIUDAD DE RIOBAMBA PROVINCIA DE CHIMBORAZO PERÍODO 2015-2016 (TESIS DE GRADO). UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO.

- Heidegger, M. (2001). Conferencias y artículos (1889-1976). Barcelona: Ediciones del Serbal. <https://doi.org/84-7628-382-2>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). Metodología de la investigación (sexta ed.). México: McGRAW-HILL. <https://doi.org/ISBN: 978-1-4562-2396-0>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill.
- Huizinga, J. (2007). Homo Ludens. Alianza Editorial. <https://doi.org/9788420635392>
- Llorca Llinares, M. (2002). La psicomotricidad como propuesta de intervención terapéutica. La práctica psicomotriz: Una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento. En V. R. M Llorca, La práctica psicomotriz: Una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento (págs. 339-410). Aljibe. <https://doi.org/9788497000864>
- LOES. (DICIEMBRE de 12 de 2016). LEY ORGANICA DE EDUCACION SUPERIOR, LOES. Retrieved 22 de mayo de 2017, from LEY ORGANICA DE EDUCACION SUPERIOR, LOES: <https://n9.cl/pr70>

- Mendieta Toledo, L., Mendieta Toledo, R., & Vargas. (2017).
Psicomotricidad Infantil. Guayaquil: Centro de
Investigación y Desarrollo Ecuador.
<http://repositorio.cidecuador.org/bitstream/123456789/54/1/Psicomotricidad%20Infantil.pdf>
<https://www.youtube.com/watch?v=1E1zk2dv2uA>
- Ministerio de Educación. (s/d de s/m de 2022). Currículo de
Educación Inicial – Ministerio de Educación - Gob.
Currículo de Educación Inicial:
<https://educacion.gob.ec/educacion-inicial/>
- Motta, I., & Risiueno, A. (2013). El Juego en el Aprendizaje de la
Escritura. Editorial Bonum. <https://doi.org/978-9505079568>
- Navarro Adelantado, V. (2002). El afán de jugar: teoría y
práctica de los juegos motores. INDE Publicaciones.
<https://doi.org/84-9729-018-6>
- Ponce Pogo, I. M. (2014). La psicomotricidad fina y su
incidencia en el desarrollo del aprendizaje significativo de
los niños y niñas del nivel de educación inicial dos “el
rincón de dae hyong” de la cooperativa santa rosa de la
parroquia Bombolí, cantón Santo Domingo, provincia
Santo Domingo de los Tsáchilas. Universidad Técnica de

Ambato.

<http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/6719>

PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. (25 de agosto de 2015). LEY ORGANICA DE EDUCACION INTERCULTURAL. LEY ORGANICA DE EDUCACION INTERCULTURAL: <https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2018-10/Ley-Org%C3%A1nica-de-Educaci%C3%B3n-Intercultural.pdf>

Ramírez, T. (2010). Cómo hacer un proyecto de investigación. Caracas : PANAPO. <https://doi.org/9789807339032>

Roca Cuberes, C. (2020). Teoría y elección metodológica en la investigación. Universat Pompeu Fabra, Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social(s/n), 8. <https://doi.org/978-84-09-20524-0>

Rodríguez Ruiz, C. (s/d de s/m de 2019). Educa y aprende. Educa y aprende: <https://educayaprende.com/6-utiles-consejos-para-favorecer-el-juego-simbolico/>

Roldán Molina, M. N. (2016). Situación actual del juego simbólico y el teatro en infantil (TESIS DOCTORAL). Universitat d'Alacant. <https://doi.org/978-84-16724-30-7>

Román, Z., & Martínez Silva, N. (2016). La psicomotricidad fina y el inicio de la pre escritura en los niños y niñas de 4-5

años de la Escuela General de Educación Básica Reino de Bélgica del Cantón Guano, Provincia de Chimborazo Año Lectivo 2013 – 2014. Guano: Universidad Nacional de Chimborazo.

<http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/1742>

Ruiz de Velazco Gálvez, Á., & Abad Molina, J. (2011). Juego simbólico. Barcelona: GRAÓ. <https://doi.org/978-84-9980-697-6>

Segura García, J. (2013). Universidad de Las Américas. <https://sites.google.com/site/javieraandreseguragarcia/clases/las-variables>

Toledo Arcos, M. I. (2020). ACTIVIDADES DIDÁCTICAS EN EL DESARROLLO DE LA MOTRICIDAD FINA EN NIÑOS DE 4 A 5 AÑOS. GUÍA DIDÁCTICA PARA DOCENTES (Tesis de grado). Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/48986>

Tran-Thong. (1981). Los estadios del niño en la psicología evolutiva. Los sistemas de Piaget, Wallon, Gesell y Freud. Pablo del Río, Editor, S.A. <https://doi.org/84-7430-080-0>

(CAPÍTULO VI)

Ruiz de Velazco Gálvez, Á., & Abad Molina, J. (2011). *Juego simbólico*. Barcelona: GRAÓ. <https://doi.org/978-84-9980-697-6>

Animación y Servicios Educativos A.C.. . (2009). Historia y evolución del juego. Revista Vinculando., s/v(s/n), s/p. [https://vinculando.org/articulos/historia_y_evolucion_d
el_juego.html](https://vinculando.org/articulos/historia_y_evolucion_del_juego.html)

Arias, F. (2012). El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. Caracas: Editorial Episteme. [https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.
pdf](https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf)

Asamblea Nacional. (20 de octubre de 2008). Asamblea Nacional Constitución del ecuador. constitución del ecuador : [https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/file
s/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf](https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf)

Aucouturier, B. (2004). Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Barcelona: GRAÓ. <https://doi.org/978-84-9980-699-0>

Berger, P. L., & Luckmann, T. (2003). La construcción social de la realidad (decimoctava ed.). Buenos Aires: Amorrortu. [https://doi.org/ISBN: 950-518-009-8](https://doi.org/ISBN:950-518-009-8)

Bernal, C. (2006). Metodología de la Investigación (Tercera ed.). México: Pearson. <https://doi.org/ISBN:9789702606451>

Bernaldo de Quirós Aragón, M. (2012). Psicomotricidad. Guía de evaluación e intervención. Pirámide. <https://doi.org/978-84-368/-2778-1>

Bonastre, M., & Fusté, S. (2007). Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años). GRAÓ. <https://doi.org/978-84-9980-627-3>

Congreso Nacional. (7 de julio de 2014). CODIGO DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA. CODIGO DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA: https://www.igualdad.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/11/codigo_ninezyadolescencia.pdf

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2015). Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa (Vol. IV). Barcelona: GEDISA. <https://doi.org/978-84-9784-311-9>

Freud, S. (1992). El yo y el ello. Obras completas 1923-1925. (J. L. Etcheverry, Trad.) Amorrortu Editores. <https://doi.org/950-518-595-2>

Gamarra Rodríguez, C. J. (2019). Técnicas de actividades prensoras para desarrollar la coordinación visomotora:

óculo manual en los niños de 4 años (Tesis de grado).
Universidad Nacional de Tumbes.
[http://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/
20.500.12874/1383/GAMARRA%20RODRIGUEZ%20CA
ROL%20JANETH.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/1383/GAMARRA%20RODRIGUEZ%20CAROL%20JANETH.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

González Villavicencio , J. L., & Mayorga Orozco, E. G. (2016). EL
JUEGO SIMBÓLICO EN EL DESARROLLO PSICOMOTRIZ
DE LOS NIÑOS DE 4-5 AÑOS DEL CENTRO INFANTIL “SAN
RAFAEL”, DE LA CIUDAD DE RIOBAMBA PROVINCIA DE
CHIMBORAZO PERÍODO 2015-2016 (TESIS DE GRADO).
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO.

Heidegger, M. (2001). Conferencias y artículos (1889-1976).
Barcelona: Ediciones del Serbal. [https://doi.org/84-
7628-382-2](https://doi.org/84-7628-382-2)

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista
Lucio, M. d. (2014). Metodología de la investigación (sexta
ed.). México: McGRAW-HILL. [https://doi.org/ISBN: 978-
1-4562-2396-0](https://doi.org/ISBN: 978-1-4562-2396-0)

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista
Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación. México:
McGraw Hill.

Huizinga, J. (2007). Homo Ludens. Alianza Editorial.
<https://doi.org/9788420635392>

Llorca Llinares, M. (2002). La psicomotricidad como propuesta de intervención terapéutica. La práctica psicomotriz: Una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento. En V. R. M Llorca, La práctica psicomotriz: Una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento (págs. 339-410). Aljibe. <https://doi.org/9788497000864>

LOES. (DICIEMBRE de 12 de 2016). LEY ORGANICA DE EDUCACION SUPERIOR, LOES. Retrieved 22 de mayo de 2017, from LEY ORGANICA DE EDUCACION SUPERIOR, LOES: <https://n9.cl/pr70>

Mendieta Toledo, L., Mendieta Toledo, R., & Vargas. (2017). Psicomotricidad Infantil. Guayaquil: Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador. <http://repositorio.cidecuador.org/bitstream/123456789/54/1/Psicomotricidad%20Infantil.pdf>

<https://www.youtube.com/watch?v=1E1zk2dv2uA>

Ministerio de Educación. (s/d de s/m de 2022). Currículo de Educación Inicial – Ministerio de Educación - Gob. Currículo de Educación Inicial: <https://educacion.gob.ec/educacion-inicial/>

Motta, I., & Risiueno, A. (2013). El Juego en el Aprendizaje de la Escritura. Editorial Bonum. <https://doi.org/978-9505079568>

Navarro Adelantado, V. (2002). El afán de jugar: teoría y práctica de los juegos motores. INDE Publicaciones.
<https://doi.org/84-9729-018-6>

Ponce Pogo, I. M. (2014). La psicomotricidad fina y su incidencia en el desarrollo del aprendizaje significativo de los niños y niñas del nivel de educación inicial dos “el rincón de dae hyong” de la cooperativa santa rosa de la parroquia Bombolí, cantón Santo Domingo, provincia Santo Domingo de los Tsáchilas. Universidad Técnica de Ambato.

<http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/6719>

PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. (25 de agosto de 2015). LEY ORGANICA DE EDUCACION INTERCULTURAL. LEY ORGANICA DE EDUCACION INTERCULTURAL:
<https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2018-10/Ley-Org%C3%A1nica-de-Educaci%C3%B3n-Intercultural.pdf>

Ramírez, T. (2010). Cómo hacer un proyecto de investigación. Caracas : PANAPO. <https://doi.org/9789807339032>

Roca Cuberes, C. (2020). Teoría y elección metodológica en la investigación. Universat Pompeu Fabra, Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social(s/n), 8.
<https://doi.org/978-84-09-20524-0>

- Rodríguez Ruiz, C. (s/d de s/m de 2019). Educa y aprende. Educa y aprende: <https://educayaprende.com/6-utiles-consejos-para-favorecer-el-juego-simbolico/>
- Roldán Molina, M. N. (2016). Situación actual del juego simbólico y el teatro en infantil (TESIS DOCTORAL). Universitat d'Alacant. <https://doi.org/978-84-16724-30-7>
- Román, Z., & Martínez Silva, N. (2016). La psicomotricidad fina y el inicio de la pre escritura en los niños y niñas de 4-5 años de la Escuela General de Educación Básica Reino de Bélgica del Cantón Guano, Provincia de Chimborazo Año Lectivo 2013 – 2014. Guano: Universidad Nacional de Chimborazo. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/1742>
- Ruiz de Velazco Gálvez, Á., & Abad Molina, J. (2011). Juego simbólico. Barcelona: GRAÓ. <https://doi.org/978-84-9980-697-6>
- Segura García, J. (2013). Universidad de Las Américas. <https://sites.google.com/site/javieraandraseguragarcia/clases/las-variables>
- Toledo Arcos, M. I. (2020). ACTIVIDADES DIDÁCTICAS EN EL DESARROLLO DE LA MOTRICIDAD FINA EN NIÑOS DE 4 A 5 AÑOS. GUÍA DIDÁCTICA PARA DOCENTES (Tesis de

grado). Universidad de Guayaquil.
<http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/48986>

Tran-Thong. (1981). Los estadios del niño en la psicología evolutiva. Los sistemas de Piaget, Wallon, Gesell y Freud. Pablo del Río, Editor, S.A. <https://doi.org/84-7430-080-0>

Agradecimiento

A los estudiantes del séptimo semestre paralelo
EDI-S-NO-7-1 de la asignatura de Redacción
Científica

A Fundación Editorial Crisálidas por su valioso
apoyo en la realización del proyecto pedagógico de
aula y publicación gratuita de este libro

Agradecimiento a la Universidad de Otavalo, Área
de Ciencias de la Educación

COMPILADORES

Josselyne Doménica Peralta Castro



Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educadores De Párvulos. Profesora de Danza clásica, Docente Parvularia en Unidad Educativa Básica Particular “Francia”. Estudiante del Doctorado en Educación. Programa Específico para la formación de investigadores en investigación narrativa, autobiográfica y biográfica en educación.

Código ORCID: 0000-0002-0474-6753

Evelyn Priscila Duma Ramón



Estudiante de la Universidad de Guayaquil, facultad de filosofía letras y ciencias de la educación, carrera de Educación Inicial y de la facultad de jurisprudencia, carrera de derecho, docente del área de educación inicial 1 y 2 en una institución particular. He participado en cursos académicos relacionados a enseñanza aprendizaje en educación inicial, aficionada por la escritura y oratoria en las distintas áreas del conocimiento.

Código ORCID: 0000-0001-9734-5483

AUTORES

Alexander Ramón Lárez Lárez



Dr. En Ciencias de la Educación.
Docente a tiempo completo
Universidad de Otavalo.
Coordinador de vinculación y
práctica preprofesionales Área
Ciencias de la educación.
Profesor titular de las
asignaturas estadística
aplicada a la educación,
metodología de la investigación
y Metodología para el
desarrollo del trabajo de
titulación.

Darwin Patricio García Ayala



Actualmente Docente titular en la Universidad de Otavalo, Licenciado en Ciencias de la Educación, Psicólogo Educativo, Magister en Educación a Distancia y Magister en Sistemas informáticos Educativos. Especialista en investigación educativa, planificación curricular, enfoque de género en procesos educativos. Apasionado por la educación, se ha desempeñado como docente en primaria, secundaria, pregrado y posgrado, así también como directivo en varias instituciones, es escritor de textos académicos, estilo libre y libertario, con varias publicaciones a través de libros, artículos científicos y

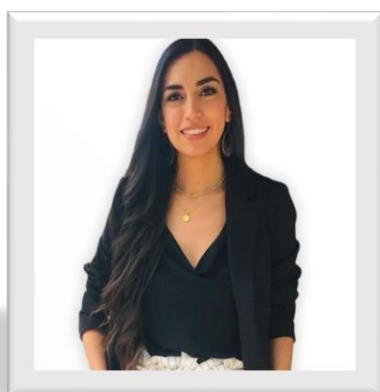
especializados, fanzines, a nivel nacional e internacional.

Darwin Italo Chicaiza Aucapiña



Docente de la Universidad de Otavalo, Candidato a Doctor en Educación por la Universidad del Rosario, Argentina. Magister en Educación y Desarrollo Social, Licenciado en Filosofía y Pedagogía por la Universidad Politécnica Salesiana. Conferencista; Revisor de revistas indexadas. Capacitador y consultor en diversos temas del área educativa y proyectos sociales.

Karen Andrea Armas Sánchez



Docente titular a tiempo completo en el Área de Ciencias de la Educación de la Universidad de Otavalo, Licenciada en Relaciones Públicas y Comunicación Organizacional por la Universidad Tecnológica Equinoccial, Master en Administración Pública mención Gestión por Resultados por la Universidad Israel, Master (c) en Educación mediada por Tic, con experiencia en temas de comunicación interna, externa y organizacional, dominio de estrategias de oratoria y temas de comunicación oral y escrita, experiencia en Educación Superior procesos académicos - educativos, conocimiento en

lineamientos de Acreditación
Institucional.

ORCID:

[https://orcid.org/0000-0003-
1095-7642](https://orcid.org/0000-0003-1095-7642)

Maria Cecilia Chauca Guale



Estudiante del noveno semestre de la Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Carrera Educación Inicial. Auxiliar Educación Infantil nivelando a niños en el domicilio. Auxiliar en la escuela Benjamín Rosales Aspiazu y Alfredo Pareja Diez Canseco. Apasionada a la educación y emprendedora de maquillaje.

Winnifer Stephany Collaguazo Liberio



Estudiante de noveno semestre de la Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía letras y ciencias de la educación, Carrera Educación Inicial. Actualmente cursando el noveno semestre. Auxiliar de remplazo docente en la Escuela de Educación Básica Luis Félix López. “Me encanta enseñar a los niños, lo realizo por vocación y por amor a mi carrera”.

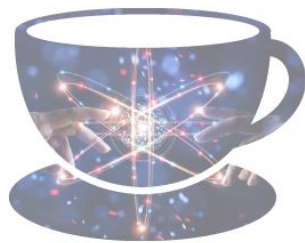
Lenin Byron Mendieta Toledo



Profesor de Ciencias de la Educación y Licenciado en Educación Física; Máster en Actividad Física y Salud, Magíster en Docencia Universitaria e Investigación Educativa, Magíster en Filosofía, ética y política. Docente titular de la Universidad de Guayaquil, director de proyecto de investigación del Fondo Competitivo de Investigación “Relatos de vida de docentes universitarios”; Investigador en ciencias de la salud humana y en ciencias sociales.

Código ORCID:

0000-0002-8385-898X



ISBN: 978-9942-7023-9-5

