

ALPHA & OMEGA

Revista de Investigación

Vol. 1 - Núm. 1



febrero - 2023



ALPHA & OMEGA

Vol. 1 - Núm. 1



Alpha & Omega
Revista de investigación

ISSN:

Volumen 1 - Número 1 (Julio - Diciembre 2023)

Sangolquí - Ecuador

Código Postal: 171103

Equipo editorial

Coordinación y Dirección / Coordination and Director

- Tcn. Santiago Guerra, Director del Departamento de Ciencias Humanas y Sociales.
Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE

Editor general / Editor-in-chief

- Dr. Mauro Ocaña, Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE
mhocana@espe.edu.ec

Comité Editorial

- Dr. Theofilos Toulqueridis – Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE, Sangolquí, Ecuador
ttoulkeridis@espe.edu.ec
- Dr. Dennis-Brook Prince Lotsu – The University of Queensland - Australia
d.lotsu@uq.edu.au
- Dr. Javier Rodríguez – Universidad de Jaén – España
jrmoreno@ujaen.es

Consejo Editorial / Editorial Board

- Tcn. de CC.EE. Marco Rosales, Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE Latacunga
mmrosales@espe.edu.ec
- Mgtr. Andrea Luna, Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE
apluna@espe.edu.ec
- Mgtr. Johanna Guijarro, Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE
jsguijarro1@espe.edu.ec
- Mgtr. Priscila Revelo, Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE
pvrevelo1@espe.edu.ec

Consejo Asesor / Advisory Board

- Dra. Evelyn Almeida Universidad Central del Ecuador
evalmeida@uce.edu.ec
- Kintia Moreno, Msc., Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE
kamoreno5@espe.edu.ec

Coeditores

- Dra. Aida Bedón - Universidad de las Fuerzas Armadas – ESPE, Sangolquí, Ecuador
anbedon@espe.edu.ec
- Dr. Oswaldo Ortíz - Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE, Sangolquí, Ecuador
ojortiz@espe.edu.ec
- Dra. Ana María Ortiz – Universidad de Jaén – España
aortiz@ujaen.es

Comité revisor / Review committee

- Dr. José Emilio Sánchez García – Universidad Autónoma Indígena de México
esanchez@uais.edu.mx
- Dra. Ma Luisa Zagalaz Sánchez - Universidad de Jaén - España
lzagalaz@ujaen.es

- Dra. Nancy Margarita Hernández - Universidad en Ciencias de la Salud "Hugo Chávez Frías" - Venezuela nmhd.276@gmail.com
- Dra. Rosa María García Ortiz - Universidad Autónoma de Zacatecas. - México menart@uaz.edu.mx
- Dr. Iván Iraola Real - Universidad Ciencias y Humanidades - Perú iiraola@uch.edu.pe
- Dra. Elisa García Mingo - Universidad Complutense de Madrid - España elisgarc@ucm.es
- Dr. José Luis Fernández Martínez - Universidad Carlos III de Madrid - España j.luis.fernandez.martinez@gmail.com
- Dra. Julissa Rita Oyanguren Amoros - Universidad Ciencias y Humanidades - Perú joyangurenuch.edu.pe
- Dra. Carla Vásquez Cespedes - Universidad Ciencias y Humanidades Perú cvc3681@gmail.com
- Dra. Diana Mercedes Galindo Ynga – Universidad Ciencias y Humanidades - Perú dianagalindoy@hotmail.com
- Dr. Aarón del Olmo - la Universidad Internacional de la Rioja – España aaronneuropsicología@gmail.com
- Ing. César Augusto Rodríguez - Universidad Antonio Nariño – Colombia cesararodriguez@uan.edu.co
- Mgtr. Diana Graciela Lagos – Universidad Mariana – Colombia dlagos@umariana.edu.co
- Dr. Abdelkader.Zitouni - Universidad Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem UMAB Argelia abdelkader.zitouni@univ-mosta.dz
- Mgtr. Grace Merino J. - Universidad Central del Ecuador - Facultad de Com. Social – Ecuador gi_merinoj@outlook.es
- Mgtr. Lourdes Isabel Jiménez Arias - Universidad Tecnológica Equinoccial Ecuador ijimenez1712@hotmail.com
- Psi. Cli. Maritza Crespo Balderrama, MA – Universidad Central del Ecuador mdcrespo@uce.edu.ec
- Dr. Diego Riofrío – Director ISSUP – ONU - Ecuador driofrio@gmail.com
- Mgtr. Cesar Narváez Carrión – Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE cmarvaez1@espe.edu.ec
- Dra. Valeria Yarad - Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE, Sangolquí, Ecuador pvyarad@espe.edu.ec
- Msc. Silvia Tapia - Universidad de las Américas silvia.tapia.reinoso1@gmail.com
- Mgtr. Gabriela Aguirre - Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE, Sangolquí, Ecuador gmaguirre@espe.edu.ec
- Mgtr. Ricardo Pante - Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE, Sangolquí, Ecuador mrpante@espe.edu.ec

Editor Técnico / Technical Editor

- Mgtr. Santiago Salvador, Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE

Corrección de estilo / Style revision

- Lic. Xavier Chinga., Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE

Diagramación / Design

- Mgtr. Juan Carlos Acosta, Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE

Público Objetivo

- La revista está pensada y dirigida a estudiantes y docentes que se encuentren interesados en las diferentes ramas de las Ciencias Humanas y Sociales. Además, está abierta a estudiantes y docentes de facultades de universidades nacionales e internacionales con el fin de compartir el conocimiento.

ALPHA & OMEGA

Contenido

Aplicaciones móviles en el desarrollo del lenguaje: Un enfoque comparativo entre padres y educadores <i>M. Ocaña, A. Luna, G. Guallichico, C. Bautista.....</i>	11
La importancia de la estimulación sensorial en el desarrollo cognitivo: Un análisis documental y de campo <i>M. Rosales, P. Revelo, J. Guijarro.....</i>	21
Percepción docente y la desmotivación durante su práctica pedagógica <i>K. Huiza Retuerto, E. Mollehuanca Tito, G. Marisol Soto.....</i>	31
La influencia del cuento motor en el desarrollo emocional de los niños en la EBR, según los docentes en tiempos de pandemia <i>E. Obispo Céspedes, G. Durand Hurtado, E. Ávalos Levano.....</i>	39
El nivel de las competencias digitales de los docentes de primaria en colegios de Lima Norte durante las clases virtuales del año escolar 2021 <i>J. Carranza Montoya, M. Rivas Guerrero, I. Iraola-Real.....</i>	45

ALPHA & OMEGA

Prólogo

La Revista de Investigación Alpha & Omega se complace en presentar el primer número de nuestra publicación. Este primer lanzamiento marca un valioso aporte a la comunidad científica desde el ámbito de las ciencias sociales y humanas.

“Alpha & Omega” es un espacio dedicado a la difusión de los resultados de diversas investigaciones, para lo cual llevamos a cabo convocatorias periódicas abiertas a los investigadores interesados en compartir sus manuscritos. Cabe destacar que las investigaciones presentadas en nuestra revista pasan por un riguroso proceso de arbitraje de acuerdo con el protocolo de revisión a doble ciego para garantizar la calidad investigativa y rigor académico.

Los manuscritos aceptados se caracterizan por su originalidad y su pertinencia en el escenario actual. Las temáticas investigadas se entrelazan de manera complementaria con el objetivo de revelar los diversos aspectos del bienestar social. Las aplicaciones móviles y tecnologías digitales se muestran prácticamente omnipresentes y resulta importantísimo constatar las percepciones que se suscitan, de manera particular en el entorno de la educación inicial. De manera similar, es fundamental considerar la relación existente entre el desarrollo cognitivo y la estimulación sensorial motora enmarcadas en la aplicación de las estrategias adecuadas para alcanzar resultados óptimos. Es innegable, además, la importancia de analizar el impacto de la interacción social en los diferentes ámbitos del desarrollo emocional, a saber: la utilidad, la creatividad, la interpretación y la expresión corporal.

Desde la perspectiva docente, se han tomado en cuenta dos dimensiones: el impacto de la desmotivación y la importancia de las competencias digitales. En el primer punto, se abordan los factores emocionales y psicológicos para determinar su impacto en el desempeño de los profesionales de la pedagogía. En segundo lugar, se ha investigado las distintas competencias digitales (técnica, informacional, comunicativa, educativa, analítica, social y ética) en un sector de la educación básica. Dentro del proceso, los manuscritos revisados han sido remitidos para realizar las mejoras sugeridas y a partir de ello, se ha continuado el proceso de edición y diagramación de la revista.

El Comité Editorial hace llegar su agradecimiento al señor Rector de la Universidad de Fuerzas Armadas ESPE así como a su Vicerrector de Investigación y al Director del Departamento de Ciencias Humanas y Sociales por su apoyo manifiesto a la investigación y a la difusión del conocimiento científico en aras del progreso. El Equipo Editorial en su conjunto y los académicos involucrados en esta ardua labor, estamos convencidos de que el material investigativo que forma parte de esta primera edición contribuirá significativamente al desarrollo en sus respectivas áreas y se constituirán en un ejemplo a seguir para multiplicar el impacto de la investigación en la ciencia. Aprovechamos la oportunidad para reiterar la invitación a la comunidad académica para enviar sus contribuciones para próximas ediciones.

Editor general

Aplicaciones móviles en el desarrollo del lenguaje: Un enfoque comparativo entre padres y educadores

Mobile apps on language development: A comparative approach between parents and educators

Mauro Ocaña¹
mhocana@espe.edu.ec
0000-0003-1890-0800

Andrea Luna^{1,2}
apl0004@red.ujaen.es0000-0002-7481-2584

Geovanna Guallichico³
geovanna.guallichico225@comunidadunir.net
0000-0001-9423-4657

Cuauhtémoc Bautista⁴
cuauhtemocbe@gmail.com

Correspondencia: mhocana@espe.edu.ec

RESUMEN

El uso de aplicaciones móviles y tecnologías digitales ha despertado un interés cada vez mayor en los ámbitos de la educación y el desarrollo infantil; la elección de aplicaciones adecuadas causa incertidumbre ya que no todas cumplen con estándares pedagógicos adecuados. El presente estudio expone un enfoque empírico, basado en el análisis de sentimientos de las reseñas publicadas por los usuarios de las cuatro aplicaciones para el desarrollo de lenguaje más populares en la tienda de Google.

El objetivo es encontrar las similitudes y diferencias en cuanto a criterios y percepciones que tienen tanto padres de familia como educadores a la hora de elegir los aplicativos móviles. Para ello, se contó con 8.085 reseñas de padres y la evaluación pedagógica de educadoras de primera infancia. Los resultados muestran que padres y docentes concuerdan en que el diseño y la funcionalidad son importantes, pero difieren en cuanto al contenido educativo y las características técnicas que una aplicación móvil debe tener en el desarrollo del lenguaje. Las implicaciones pedagógicas pueden ser útiles tanto para docentes como para padres de familia.

Palabras claves: aplicaciones móviles; educación; desarrollo del lenguaje; análisis de sentimientos.

ABSTRACT

The use of mobile applications and digital technologies has fueled an increasing interest in the fields of education and child development; the appropriate choice of applications causes uncertainty since not all of them meet adequate pedagogical standards. The present study adopts an empirical approach, based on sentiments analysis of the reviews published by the users of the four most popular applications for language development in the Google Store. The objective is to find similarities and differences in terms of the criteria and perceptions that both parents and educators have when choosing mobile applications. To this end, 8,085 reviews from parents and the pedagogical evaluation of early childhood educators were used. The results showed that parents and teachers agree on design and functionality as important factors, but they differ regarding the educational content and technical characteristics that a mobile application must have in language development. The pedagogical implications can be useful for both teachers and parents.

Keywords: Teaching staff, demotivation, pedagogical practice

1. Universidad de las Fuerzas Armadas "ESPE", Sangolquí, Ecuador
2. Universidad de Jaén, Jaén, España
3. Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), Logroño, España
4. Agile Thought, CDMX, México

INTRODUCCIÓN

Un buen profesor puede hacer un trabajo magnífico en el aula, pero un maestro desmotivado puede ser una de las causas para desencadenar muchos problemas durante el proceso educativo. Por ello, hoy en día los mismos docentes hacen evidente su desmotivación dentro de las aulas, puesto que se muestran con falta de voluntad e interés por realizar algo productivo para con sus estudiantes (Silva et al., 2018). También es frecuente observar en los espacios educativos la poca motivación que poseen, porque inician sus labores pedagógicas con muchas ganas y ánimo, pero con el paso del tiempo, esto se va perdiendo de a poco, quedando reducido por completo, lo que afecta en el desempeño de los educandos (Agustiani, 2017). No obstante, considerar que cada docente posee una particularidad distinta, genera una nueva realidad, a cada docente le desanima algo en particular, lo cual no debe recaer en la vida del educando porque no permitiría alcanzar las metas establecidas.

Revisión de la literatura

Las aplicaciones educativas para niños pequeños se han vuelto muy populares al ofrecer interactividad y atractivo visual, aunque no todas estas aplicaciones cumplen con los estándares pedagógicos adecuados. Por ejemplo, Papadakis et al. (2018a) evaluó 40 aplicaciones educativas para niños pequeños en Grecia, revelando que muchas de ellas no cumplían con los parámetros pedagógicos apropiados. Igualmente, Crescenzi-Lanna (2022) realizó un estudio para determinar la idoneidad de las aplicaciones en infantes, empleando un subconjunto de 25 aplicaciones en una muestra de 53 niños de 3 a 5 años. El estudio encontró que la mayoría de las aplicaciones educativas analizadas no eran adecuadas para niños pequeños, lo que limitaba su capacidad para interactuar con ellas de manera independiente.

Por esta razón, los desarrolladores de aplicaciones educativas deben priorizar factores como la calidad del contenido, la relevancia, la facilidad de uso y la interactividad (Vaiopoulou et al., 2021), especialmente si van a ser utilizadas en casos especiales, como el autismo (Sanromà-Giménez et al., 2021).

Las aplicaciones móviles para el campo del desarrollo del lenguaje también tienen su espacio en la literatura científica. A continuación, una síntesis evaluativa de dichos estudios.

Aplicaciones de dispositivos móviles en lenguaje

Aunque existen algunas discusiones sobre la edad en que los niños deben acceder a un dispositivo móvil, varios estudios teóricos y empíricos revelan las ventajas y limi-

taciones del uso de dispositivos móviles en las áreas del lenguaje con pre- escolares. Por ejemplo, Neumann (2018) investigó los efectos del uso de aplicaciones móviles con niños en edades de 2 a 5 años que participaron en un programa con iPads y en el cual se evaluó sonidos, el conocimiento y la escritura de letras. Las conclusiones del estudio revelaron que los niños del grupo que utilizó el iPad demostraron un mayor conocimiento en los nombres, sonidos y habilidades de escritura de las letras en comparación con los niños del grupo de control.

Nos preguntamos, ¿existe más evidencia de que los niños menores de 6 años pueden aprender utilizando aplicaciones interactivas de pantalla táctil?; o ¿qué otras áreas de contenido o habilidades se prestan particularmente bien para el aprendizaje a través de estas aplicaciones?

A través de una revisión sistemática, Griffith et al. (2020) respondieron estas preguntas en una búsqueda en cuatro bases de datos seleccionando estudios cuasiexperimentales y aleatorios en entornos escolares, con participantes menores a 6 años y una intervención que involucró a los niños jugando con una aplicación interactiva. Los resultados mostraron efectos significativos en los estudios de matemáticas y en habilidades de lenguaje y alfabetización.

Otros estudios empíricos también encontraron efectos favorables. Por ejemplo, al utilizar aplicaciones creativas para generar textos digitales multimodales con niños de 5 años, los resultados demuestran mejoras en la lectura, escritura y habilidades de lenguaje oral de los participantes (Oakley et al., 2018). De igual forma, las aplicaciones móviles mejoran la experiencia de aprendizaje de los niños cuando se trata de la adquisición de su lengua materna (Mulundu et al., 2021). Y es que al parecer, entre el 30 % y 40 % de las aplicaciones más populares que presentan un enfoque educativo se han enmarcado en desarrollar las habilidades en fonética y pronunciación de palabras (Sari et al., 2017). De manera similar, cuando se quiere introducir a los niños a la educación STEM, las aplicaciones móviles pueden brindar una participación activa que sea beneficiosa para el aprendizaje temprano (Dorouka et al., 2020). Otros casos más críticos incluyen beneficios del aprendizaje de idiomas en niños en situación de movilidad humana, como es el caso de los refugiados (Drolia et al., 2022).

Además de las características técnicas que son importantes en una aplicación móvil, también se debería tomar en cuenta otras características pedagógicas que apoyan el proceso de aprendizaje en el desarrollo del lenguaje. Para ello Benton et al. (2018) evaluaron la retroalimentación que proveen los juegos móviles para niños (5 - 7 años) en la fonética, dando como resultado que la retroalimentación es un componente clave en los juegos de aprendizaje por encima del diseño. De igual manera, la interactividad de

las aplicaciones móviles en el lenguaje parece ser un determinante al momento de decidir sobre su uso, ya que estas características mejoran la motivación, comprensión y adquisición de vocabulario (Booton et al., 2021; Son et al., 2020).

Pero no todo son beneficios y parte de las limitaciones en el uso de dispositivos se enmarcan en el ámbito de la privacidad y el contenido publicitario que contienen las mismas. Así lo revelan más de 5.167 estudios sintetizados en un análisis bibliométrico sobre aprendizaje móvil en el que se muestra que mientras los niños jugaban en el aplicativo móvil, había momentos en los que aparecían publicidad (Göksu, 2021). Esto no solo implica interrupción durante el aprendizaje, sino que también representa un riesgo por el posible contenido malicioso que pudiera aparecer frente a los menores de edad. Esto se suma al peligro que implica el permiso que algunas aplicaciones requieren para acceder a información personal lo cual expone a los usuarios a riesgos de seguridad (Göksu et al., 2020).

Adicionalmente, con el fin de realizar una comparativa entre las diferentes áreas del pensamiento y el uso de las aplicaciones, se da una breve síntesis de los estudios relacionados con el ámbito matemático.

Aplicaciones de dispositivos móviles en Matemática

En el campo de la comprensión matemática, Papadakis et al. (2018b) evaluaron los efectos de las 'tablets' en 375 niños con una edad promedio de 5 años. Los resultados muestran que emplear estos dispositivos mejoran la habilidad matemática. De igual forma, se reportan beneficios en el aprendizaje de los conceptos de peso y equilibrio en niños preescolares (Pila et al., 2020), en las habilidades de programación a largo plazo (Papadakis, 2021), el rendimiento matemático de los niños (Schacter y Jo, 2017), e incluso la discalculia (Abd Halim et al., 2018).

Perspectivas docentes de Educación Inicial

Varias investigaciones también se han centrado en estudiar las perspectivas que tienen los docentes sobre aplicaciones móviles desde el prekínder hasta el último nivel de bachillerato. Se considera que la intervención del maestro es necesaria para mejorar la comunicación maestro-padre, la participación estudiantil, la gestión del aula y la efectividad en el control del comportamiento estudiantil (Arrastia-Chisholm y Tackett, 2020).

En el caso de los docentes de educación infantil, su formación es crítica debido a que se enfrentan al reto de enseñar a niños en sus primeros años de vida. Por ejemplo, la actitud positiva del docente (Tzima et al., 2020) y las

expectativas de los maestros (Thi Hong Thuy et al., 2020) tienen un impacto importante en la implementación de las aplicaciones digitales en el ámbito educativo.

Sin embargo, a pesar de reconocer la mejora que los dispositivos móviles tienen en la educación temprana, los docentes destacan preocupaciones sobre el tiempo de pantalla, la falta de capacitación de los docentes, recursos, y la necesidad de equilibrar el uso tecnológico (Nikolopoulou, 2021; Zourmpakis y Kalogiannakis, 2020).

En el caso de los estudiantes a docentes en educación infantil, su actitud hacia el empleo de dispositivos móviles y usabilidad de los mismos influyen en la intención de uso en las aulas de clase (Kalogiannakis y Papadakis, 2018), destacando además la necesidad evaluar cuidadosamente las aplicaciones educativas, así como de recibir capacitación para realizar una integración adecuada de la tecnología en el aula de preescolar (Papadakis, 2018; Papadakis et al., 2020).

En este contexto la presente investigación tiene como objetivos: primero, analizar las aplicaciones móviles para la enseñanza del lenguaje en preescolares desde la perspectiva de los padres, luego, desde la perspectiva de los docentes, para finalmente comparar y contrastar las mismas con el fin de hallar los criterios en común y aquellos en los que difieren padres de familia y educadores.

METODOLOGÍA

La presente investigación adoptó un enfoque empírico, basado en el análisis de sentimientos (Liu, 2015) de las reseñas publicadas por los usuarios de las cuatro aplicaciones más populares para el desarrollo del lenguaje en Android y catalogadas como educativas según la tienda de Google¹.

Entre las ventajas de utilizar reseñas están: brindar información directa sobre las experiencias, opiniones y comentarios de los usuarios al reflejar escenarios de uso del mundo real; y ofrecer retroalimentaciones auténticas de los estudiantes que han interactuado con la aplicación en su vida diaria.

Además, el gran volumen de datos que contienen está expresado en lenguaje natural y proviene de diversos entornos, lo que brinda una amplia gama de perspectivas. Este contexto realza la validez de los hallazgos.

Muestra

Para proceder a extraer la muestra, se seleccionaron las cuatro aplicaciones con las más altas calificaciones sobre 5 estrellas, las mismas que fueron clasificadas según la

1. <https://play.google.com/store/apps>

relación que tienen con las dimensiones del lenguaje oral infantil planteado por Pérez et al., (2006). De esta forma, la muestra estuvo constituida por 8.085 reseñas extraídas de las cuatro aplicaciones para Android con mayor puntaje, disponibles en Play Store, las mismas que se detallan a continuación:

Tabla N°1.

Reseñas de las aplicaciones con los mayores puntajes (en orden descendente)

Área del desarrollo infantil	Aplicación	Número de reseñas extraídas
Lenguaje oral	A. Sonido de animales	3513
	B. Cuento de hadas para niños	2116
	C. Primeras palabras para bebé	1579
	D. Aprender a leer y escribir	877
Total		8085

Instrumentos y Procedimientos

Para la recolección de información se construyó una base de datos con las reseñas de las aplicaciones seleccionadas obtenidas mediante minería de texto. Esta recopilación se implementó utilizando web scraping con Python 3, dando como resultado 8.085 reseñas extraídas entre las cuatro aplicaciones (ver Tabla.1).

Previo al análisis de los datos, se realizó un preprocesamiento de los mismos. Esto incluía identificar y eliminar datos irrelevantes, remover duplicados, estandarizar los datos y corregir errores e inconsistencias. El análisis se realizó en tres etapas que se detallan a continuación:

Etapas 1.-Análisis exploratorio. Luego de la extracción de reseñas de Google Play, se aplicó un análisis de sentimientos mediante codificación manual a través de un programa asistido por computador (CAQDAS) a fin de determinar los atributos positivos y negativos de las reseñas que tienen mayor frecuencia, lo que a su vez derivó en nubes de palabras (ver Fig 1).

Etapas 2.- Análisis de categorías. Posterior a la tabulación de frecuencias de la Etapa 1, se clasificaron en categorías que derivaron en los Diagramas Sankey mostrados en la Fig 2.

Para desarrollar el esquema de codificación, se enlistó las palabras guías en base a la rúbrica REVEAC (Rubric for the evaluation of educational Apps for preschool children, Papadakis et al., 2017). Luego se sometió dicho esquema a un proceso de pilotaje para asegurar su confiabilidad y

validez. Posteriormente, se entrenó a dos evaluadores independientes en el proceso de codificación, de cuyo análisis se desprendió un alfa de Krippendorff de 0.834, lo cual determina una buena confiabilidad entre evaluadores.

Etapas 3.- Análisis pedagógico de las aplicaciones. En esta etapa, un equipo de docentes en educación infantil instaló cada una de las aplicaciones en sus dispositivos móviles (de manera independiente y sin que tengan conocimiento de los resultados de las fases anteriores) con el fin de evaluarlas en base a los indicadores de la rúbrica REVEAC. El instrumento arrojó un alfa de Cronbach $\alpha=0.81$ y evalúa la calidad de las aplicaciones móviles educativas, en base a cuatro categorías: contenido educativo, diseño, funcionalidad y características técnicas (Papadakis et al., 2017).

RESULTADOS

Etapas 1: Análisis exploratorio

Conforme al procedimiento explicado anteriormente para la Etapa 1, se realizó la tabulación de frecuencias por cada aplicación para visualizar las reseñas que más se destacaban en cada aplicación. La fig. 1 muestra las palabras de carácter positivo con mayor frecuencia (fi)

Aplicación A: encantar (fi=800) y bueno (fi=804); Aplicación B: encantar (fi=455) y bueno (fi=445); Aplicación C: encantar (fi= 352) y bueno (fi=279); Aplicación D: encantar (fi=30) y bueno (fi=233).

Fig. 1.

Nube de palabras: Reseñas de los padres

Aplicación A



Aplicación B



Aplicación C



Aplicación D



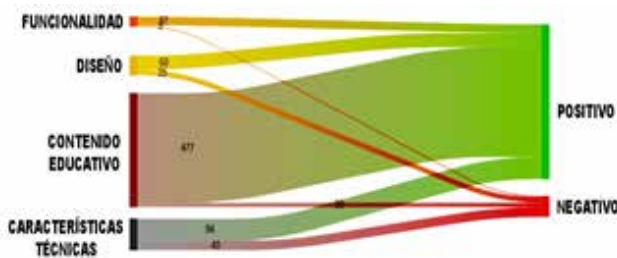
Etapa 2: Análisis de categorías

Como se mencionó en la metodología utilizada en la Etapa 2, para el análisis de categorías se realizó la codificación de las reseñas de los padres. La Fig. 2 muestra un diagrama Sankey con el flujo de valoraciones positivas y negativas de los padres con respecto a las cuatro categorías antes mencionadas (contenido educativo, diseño, funcionalidad y características técnicas) para cada una de las aplicaciones móviles.

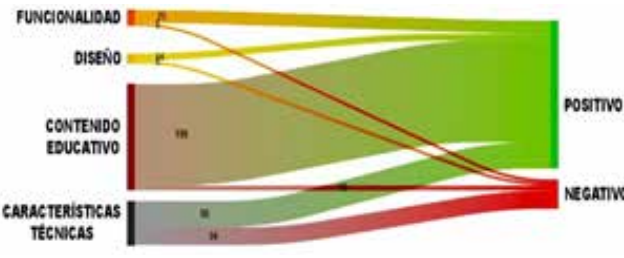
Según la valoración de los padres, la más destacada en la categoría Contenido Educativo es la aplicación A con 477 reseñas positivas (rp), seguida de las aplicaciones B (259 rp), C (190 rp) y D (161 rp). En la categoría Diseño, la misma aplicación (A) se ubica en primer lugar con 60 rp, seguida de las aplicaciones C (14 rp), B (11 rp) y D (4 rp). En la categoría Funcionalidad, el primer puesto lo sigue manteniendo la aplicación A con 37 rp, seguida de C (25 rp), D (4 rp) y B (2 rp). Por otra parte, en la categoría Características Técnicas, la aplicación que más destaca es la B con 167 rp, seguida de A (94 rp), C (50 rp) y D (22 rp).

Fig. 2. Diagrama comparativo: Reseñas de los padres

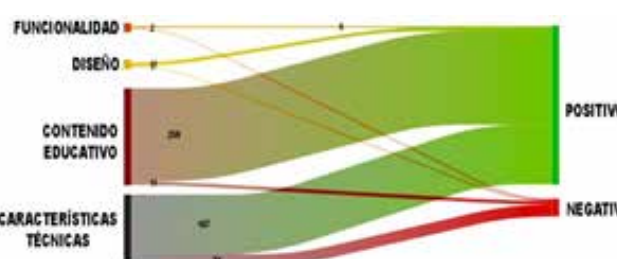
Aplicación A



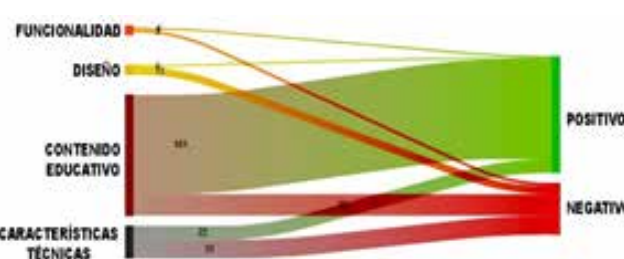
Aplicación C



Aplicación B



Aplicación D



Etapa 3: Análisis pedagógico de las aplicaciones

Como se mencionó, para el análisis de las aplicaciones en la Etapa 3, se empleó la rúbrica REVEAC (Papadakis et al., 2017). Los resultados se muestran mediante gráficos radiales (Fig. 3) que representan el puntaje que obtuvieron en cada categoría (contenido educativo, diseño, funcionalidad y características técnicas). Hay que destacar que este análisis fue realizado por docentes en educación infantil.

Fig. 3.
Gráficos radiales: Evaluación de los docentes

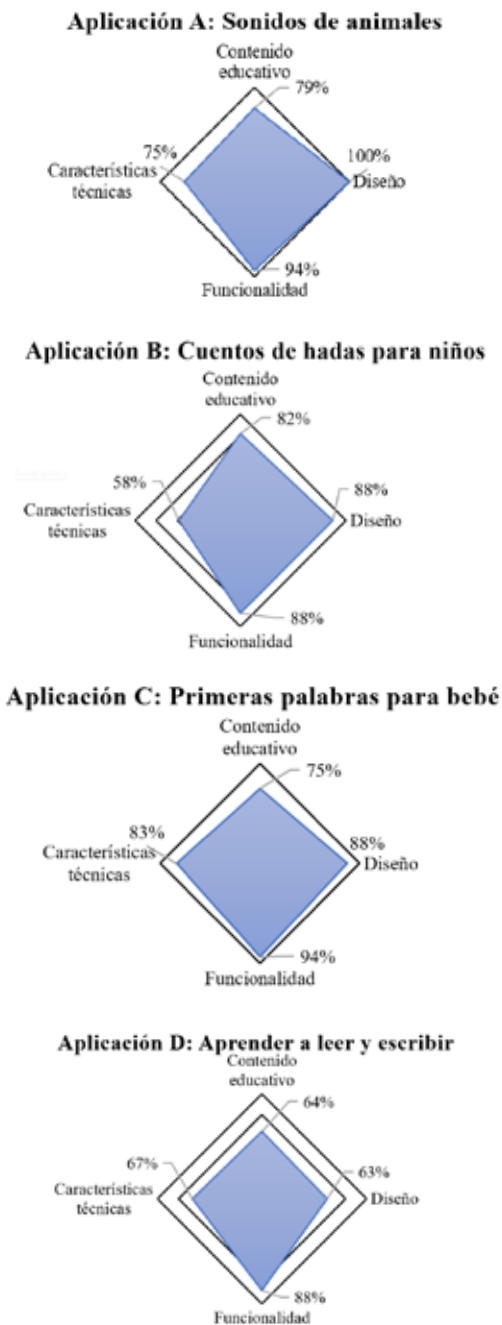


Tabla N°2.
Ranking de los docentes

Contenido educativo	B	A	C	D
Diseño	A	B	C	D
Funcionalidad	A	C	D	B
Características técnicas	C	A	D	B

La Tabla 2 muestra la categoría Contenido Educativo de las aplicaciones que se organizan de manera descendente, colocando en primer lugar la aplicación B seguida de A, C y D. En la categoría Diseño, la valoración pedagógica de los docentes establece que la aplicación A es la mejor puntuada (100%) seguida de B (88%), C (88%) y D (63%). En la categoría Funcionalidad, los docentes establecen que las aplicaciones A y C son mejores (con un 94 %) que D y B (cada una con 88 %). En la categoría Características Técnicas, los docentes mencionan que la aplicación C (83%) es la mejor puntuada, seguida de A (75%), D (67%) y B (58%).

Tabla N°3.
Análisis comparativo de las aplicaciones entre padres y docentes.

Categoría	Padres	Docentes
Contenido educativo	A	B
Diseño	A	A
Funcionalidad	A	A
Características técnicas	B	C

La Tabla 2 muestra la categoría Contenido Educativo de las aplicaciones que se organizan de manera descendente, colocando en primer lugar la aplicación B seguida de A, C y D. En la categoría Diseño, la valoración pedagógica de los docentes establece que la aplicación A es la mejor puntuada (100%) seguida de B (88%), C (88%) y D (63%). En la categoría Funcionalidad, los docentes establecen que las aplicaciones A y C son mejores (con un 94 %) que D y B (cada una con 88 %). En la categoría Características Técnicas, los docentes mencionan que la aplicación C (83%) es la mejor puntuada, seguida de A (75%), D (67%) y B (58%).

Como muestra la Tabla 3, la percepción de los padres y la valoración de los docentes difieren en cuanto a cuál de las cuatro aplicaciones es la mejor en la categoría de Contenido Educativo, siendo las aplicaciones A y B las más

relevantes. Tanto la percepción de los padres como la valoración de los docentes coinciden en que la aplicación A alcanza el puntaje más alto en las categorías de Diseño y Funcionalidad. La percepción de los padres y la valoración de los docentes difieren en que si la aplicación B o C es la mejor en la categoría de Características Técnicas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Las aplicaciones móviles tienen un efecto positivo en el desarrollo de las habilidades de lenguaje en estudiantes de todos los niveles de educación, pero mucho más en niños de nivel preescolar (Kim et al., 2021). Es por eso que docentes y padres de familia deben saber escogerlas adecuadamente.

En esto, la literatura revela un vacío sobre la perspectiva de los padres al momento de escoger. Nuestro estudio contribuye a llenar ese vacío, al analizar la percepción de los padres expresada en las reseñas de las aplicaciones para Android más populares en el desarrollo del lenguaje, además de contrastar con el análisis de docentes especialistas.

Según los resultados obtenidos en el presente estudio, los padres de familia estiman que una aplicación móvil es educativa si desarrolla al menos una dimensión del lenguaje oral, cumple con un buen rendimiento, confiabilidad, menos cantidad de anuncios y mayor cantidad de interacciones sociales.

Sin embargo, hay otros aspectos que revelan el análisis de los resultados. A continuación, se detallan las áreas en las que concuerdan padres y maestros.

La primera es el diseño, un aspecto muy importante para los padres al momento de seleccionar una aplicación, así como también desde el punto de vista pedagógico para los maestros. Otros factores en los que concuerdan, como la calidad de imagen, sonido e interfaz también son importantes para el aprendizaje. Estos hallazgos refuerzan lo revelado por estudios previos (p.ej.: Papadakis et al., 2018a), quienes sostienen que el diseño es importante, sobre todo en la etapa preescolar en la que se debe enfocar más en imágenes y sonidos que en el texto. Es debido a estos detalles que las aplicaciones con niños deben probarse antes de su lanzamiento al mercado (Herodotou, 2021).

El segundo aspecto en el que están de acuerdo es la funcionalidad. Padres y maestros coinciden en que una aplicación debería ser amigable con los niños, generar autonomía y tener instrucciones claras. Este hallazgo complementa los estudios que revelan que las aplicaciones no emplean comentarios para dar una retroalimentación en el momento adecuado de estar jugando (Callaghan y Reich, 2018).

Por otra parte, también hay categorías en las que los padres y docentes difieren. Una de ellas es el contenido educativo relacionado con ciertos aspectos pedagógicos: idoneidad del paquete de conocimientos, provisión de aprendizaje, nivelación, motivación, compromiso, corrección de errores, retroalimentación, monitoreo del progreso. Son estos aspectos algunos de los más buscados por los docentes en educación infantil, mientras que el juicio de los padres parece verse afectado por las características de sonido y colores que se imponen al momento de evaluar la calidad del contenido educativo de la aplicación (Papadakis et al., 2018a). Sumado a este argumento, Notari et al. (2016) mencionan que la aplicación de aprendizaje más exitosa y más vendida podría no ser la más útil desde una perspectiva pedagógica y ese es precisamente uno de los propósitos de este estudio.

Finalmente, la opinión de los docentes y padres de familia difiere en cuanto a las características técnicas, debido a que los primeros las analizan desde el rendimiento, fiabilidad, publicidad/transacciones electrónicas e interacciones sociales, mientras que los segundos ponen en relevancia funciones divertidas y una interfaz fácil, coincidiendo con investigaciones previas (Papadakis et al., 2019). Adicional a esto, Brito y Dias (2020) mencionan que los padres también toman más en cuenta el tema de privacidad y ventas comerciales a través de las aplicaciones.

Algunas limitaciones del presente estudio se refieren al número de aplicaciones utilizadas para el estudio. Futuras investigaciones podrían abarcar un número mayor de aplicaciones, inclusive de otras áreas. Aunque el presente estudio está basado en las cuatro aplicaciones móviles Android más populares para el desarrollo del lenguaje, los hallazgos sugieren que la tecnología debe ser utilizada como una herramienta complementaria y no como una solución única para los desafíos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abd Halim, F. A., Ariffin, M., & Savita, K. S. (2018). Towards the Development of Mobile App Design Model for Dyscalculia Children in Malaysia. *MA-TEC Web of Conferences*, 150, 5016-5016.
- Arrastia-Chisholm, M. C., & Tackett, S. (2020). Apps for Behavior Management, Communication, and Learning: Using Sociocultural Theory to Understand Mobile Technology in PK-12 Settings. *Peabody Journal of Education*, 95(2), 148-159. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1745614>
- Benton, L., Vasalou, A., Berkling, K., Barendregt, W., & Mavrikis, M. (2018). A Critical Examination of Feedback in Early Reading Games Proceedings of the

- 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, Montreal QC, Canada. <https://doi.org/10.1145/3173574.3173947>
- Booton, S. A., Hodgkiss, A., & Murphy, V. A. (2021). The impact of mobile application features on children's language and literacy learning: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 1-30. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1930057>
- Brito, R., & Dias, P. (2020). "Which apps are good for my children?": How the parents of young children select apps. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 26, 100188-100188. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2020.100188>
- Callaghan, M. N., & Reich, S. M. (2018). Are educational preschool apps designed to teach? An analysis of the app market. *Learning, Media and Technology*, 43(3), 280-293. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1498355>
- Crescenzi-Lanna, L. (2022). The developmental appropriateness of digital games and its impact on young children's enjoyment and playtime. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 33, 100480-100480. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2022.100480>
- Dorouka, P., Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2020). Tablets and apps for promoting robotics, mathematics, STEM education and literacy in early childhood education. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 14(2), 255-274. <https://doi.org/10.1504/IJMLO.2020.10026334>
- Drolia, M., Papadakis, S., Sifaki, E., & Kalogiannakis, M. (2022). Mobile Learning Applications for Refugees: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 12(2), 96-96. <https://doi.org/10.3390/educsci12020096>
- Göksu, İ. (2021). Bibliometric mapping of mobile learning. *Telematics and Informatics*, 56, 101491-101491. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101491>
- Göksu, İ., Aslan, A., & Turgut, Y. (2020). Evaluation of mobile games in the context of content: What do children face when playing mobile games? *E-Learning and Digital Media*, 17(5), 388-407. <https://doi.org/10.1177/2042753020936785>
- Griffith, S. F., Hagan, M. B., Heymann, P., Heflin, B. H., & Bagner, D. M. (2020). Apps As Learning Tools: A Systematic Review. *Pediatrics*, 145(1), e20191579-e20191579. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-1579>
- Herodotou, C. (2021, 17 May-10 June 2021). MAD Learn: An Evidence-based Affordance Framework to Assessing Learning Apps. 2021 7th International Conference of the Immersive Learning Research Network (iLRN),
- Kalogiannakis, M., & Papadakis, S. (2018). Evaluating pre-service kindergarten teachers' intention to adopt and use tablets into teaching practice for natural sciences. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 13(1), 113-127. <https://doi.org/10.1504/IJMLO.2019.096479>
- Kim, J., Gilbert, J., Yu, Q., & Gale, C. (2021). Measures Matter: A Meta-Analysis of the Effects of Educational Apps on Preschool to Grade 3 Children's Literacy and Math Skills. *AERA Open*, 7, 23328584211004183. <https://doi.org/10.1177/23328584211004183>
- Liu, B. (2015). *Sentiment analysis: mining sentiments, opinions, and emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Lubniewski, K. L., Arthur, C. L., & Harriott, W. (2018). Evaluating instructional apps using the app checklist for educators (ACE). *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(3), 323-329. <https://doi.org/10.26822/iejee.2018336190>
- Mulundu, C., Hasheela-Mufeti, V., & Ntinda, M. (2021). An Effective Tool for Oshindonga Early Development Education: Lilonga-Nenyanyu Learning Application. *Proceedings of the 18th International Conference on e-Business*,
- Neumann, M. M. (2018). Using tablets and apps to enhance emergent literacy skills in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 239-246. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.006>
- Nikolopoulou, K. (2021). Mobile devices in early childhood education: teachers' views on benefits and barriers. *Education and Information Technologies*, 26(3), 3279-3292. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10400-3>
- Notari, M. P., Hielscher, M., & King, M. (2016). Educational Apps Ontology. In D. Churchill, J. Lu, T. K. F. Chiu, & B. Fox (Eds.), *Mobile Learning Design: Theories and Application* (pp. 83-96). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0027-0_5

- Oakley, G., Wildy, H., & Berman, Y. E. (2018). Multimodal digital text creation using tablets and open-ended creative apps to improve the literacy learning of children in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(4), 655-679. <https://doi.org/10.1177/1468798418779171>
- Papadakis, S. (2018). Evaluating pre-service teachers' acceptance of mobile devices with regards to their age and gender: a case study in Greece. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 12(4), 336-352. <https://doi.org/10.1504/IJMLO.2018.095130>
- Papadakis, S. (2021). The Impact of Coding Apps to Support Young Children in Computational Thinking and Computational Fluency. A Literature Review. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.657895>
- Papadakis, S. (2022). Apps to Promote Computational Thinking and Coding Skills to Young Age Children: A Pedagogical Challenge for the 21st Century Learners. *Educational Process: International Journal*, 11, 7-13. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1486-3.ch006>
- Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2017). Mobile educational applications for children: What educators and parents need to know. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 11(3), 256-277. <https://doi.org/10.1504/IJMLO.2017.085338>
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2017). Designing and creating an educational app rubric for preschool teachers. *Education and Information Technologies*, 22(6), 3147-3165. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9579-0>
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2018a). Educational apps from the Android Google Play for Greek preschoolers: A systematic review. *Computers & Education*, 116, 139-160. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.007>
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2018b). The effectiveness of computer and tablet assisted intervention in early childhood students' understanding of numbers. An empirical study conducted in Greece. *Education and Information Technologies*, 23(5), 1849-1871. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9693-7>
- Papadakis, S., Vaiopoulou, J., Kalogiannakis, M., & Stamovlasis, D. (2020). Developing and Exploring an Evaluation Tool for Educational Apps (E.T.E.A.) Targeting Kindergarten Children. *Sustainability*, 12(10), 4201-4201. <https://doi.org/10.3390/su12104201>
- Papadakis, S., Zaranis, N., & Kalogiannakis, M. (2019). Parental involvement and attitudes towards young Greek children's mobile usage. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 22, 100144-100144. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2019.100144>
- Pérez, P., Salmerón, T., & Pedraza, P. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista pediatría de atención primaria*, 8(32), 679-693.
- Pila, S., Piper, A. M., Lauricella, A., & Wartella, E. (2020). Preschoolers' STEM Learning on a Haptic Enabled Tablet. *Multimodal Technologies and Interaction*, 4(4), 87. <https://www.mdpi.com/2414-4088/4/4/87>
- Sanromà-Giménez, M., Cantabrana, J., Usart, M., & Gisbert, M. (2021). Design and Validation of an Assessment Tool for Educational Mobile Applications Used with Autistic Learners. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 101-121. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.574>
- Sari, B., Takacs, Z. K., & Bus, A. G. (2017). What are we downloading for our children? Best-selling children's apps in four European countries. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(4), 515-532. <https://doi.org/10.1177/1468798417744057>
- Schacter, J., & Jo, B. (2017). Improving preschoolers' mathematics achievement with tablets: a randomized controlled trial. *Mathematics Education Research Journal*, 29(3), 313-327. <https://doi.org/10.1007/s13394-017-0203-9>
- Son, S.-H. C., Butcher, K. R., & Liang, L. A. (2020). The Influence of Interactive Features in Storybook Apps on Children's Reading Comprehension and Story Enjoyment. *The Elementary School Journal*, 120(3), 422-454. <https://doi.org/10.1086/707009>
- Statista. (2023). Biggest app stores in the world 2022. Retrieved 24 de Mayo from <https://www.statista.com/statistics/276623/number-of-apps-available-in-leading-app-stores/>
- Thi Hong Thuy, T., Qalati, S. A., & Mirani, S. (2020). Impact of early reading skills and teacher's perceptions in English as a foreign language using ICT: Evidence from Vietnam. *British Journal of Educa-*

tion, 8(3), 1-15.

- Tzima, S., Styliaras, G., Bassounas, A., & Tzima, M. (2020). Harnessing the Potential of Storytelling and Mobile Technology in Intangible Cultural Heritage: A Case Study in Early Childhood Education in Sustainability. *Sustainability*, 12(22), 9416-9416. <https://doi.org/10.3390/su12229416>
- Vaiopoulou, J., Papadakis, S., Sifaki, E., Stamovlasis, D., & Kalogiannakis, M. (2021). Parents' Perceptions of Educational Apps Use for Kindergarten Children: Development and Validation of a New Instrument (PEAU-p) and Exploration of Parents' Profiles. *Behavioral Sciences*, 11(6), 82-82. <https://doi.org/10.3390/bs11060082>
- Zourmpakis, A. I., & Kalogiannakis, M. (2020). Formación de docentes de Educación Infantil y Primaria en el uso de la gamificación adaptativa en la enseñanza de la EF III Jornada de Jóvenes Investigadores de la Enseñanza de las Ciencias Naturales y Nuevas Tecnologías en Educación,

La importancia de la estimulación sensorial en el desarrollo cognitivo: Un análisis documental y de campo

The importance of sensory stimulation in cognitive development: A documentary and field analysis.

Marco Rosales¹

mmrosales@espe.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-9840-3761>

Priscila Revelo²

priscilareveloap@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2342-9948>

Johanna Guijarro³

jsguijarro1@espe.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-7043-9671>

Correspondencia: mmrosales@espe.edu.ec

RESUMEN

La estimulación sensorial se ha convertido en el pilar fundamental para que los niños posean un mejor desarrollo. Por ello, la presente investigación tiene como propósito analizar el desarrollo cognitivo a través de la estimulación temprana sensorial motora en la primera infancia.

La metodología utilizada sigue un enfoque cuantitativo de carácter documental y de campo, de corte transversal no experimental. La técnica utilizada para recolectar datos primarios fue la encuesta, aplicada a 90 docentes de Inicial I y II de diferentes establecimientos.

Los hallazgos manifiestan que una buena estimulación y la aplicación de estrategias adecuadas logran un aprendizaje adecuado en el niño; además, expresa la necesidad de que los infantes reciban en edades tempranas una suficiente estimulación sensorial para desarrollar su área cognitiva.

Se concluye que existe una correlación entre el desarrollo cognitivo en la primera infancia, la influencia del entorno familiar y la estimulación sensorial; y se subraya la importancia de implementar programas de intervención temprana y estrategias educativas centradas en la sensorialidad para promover el desarrollo cognitivo en los niños.

Palabras claves: estimulación sensorio motora, desarrollo cognitivo, estrategias.

ABSTRACT

Sensory stimulation has become the fundamental pillar for children to have a better development, for this reason the purpose of this research is to analyze cognitive development through early sensory-motor stimulation in early childhood. The methodology used follows a quantitative approach, of a documentary and field nature, and of a non-experimental cross-section. The technique used to collect primary

1. Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE. Sangolquí, Ecuador

2. Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE. Sangolquí, Ecuador

3. Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE. Sangolquí, Ecuador

data was the survey, applied to 90 teachers of Initial I and II from different establishments. The findings show that good stimulation and the application of adequate strategies will achieve adequate learning in the child, it is also necessary that infants receive sufficient sensory stimulation at an early age to develop their cognitive area. It is concluded that there is a correlation between cognitive development in early childhood, the influence of the family environment and sensory stimulation, in addition the importance of implementing early intervention programs and educational strategies focused on sensory to promote cognitive development in children is highlighted.

Keywords: sensory motor stimulation, cognitive development, strategies.

INTRODUCCIÓN

La relevancia del progreso cognitivo durante la infancia temprana como cimiento para el logro académico y el proceso de aprendizaje ha sido ampliamente admitida. En este contexto, el desarrollo cognitivo es concebido como un proceso en el que los niños reescriben sus representaciones, lo que predispone su aprendizaje, el desarrollo de habilidades y resolución de un sinnúmero de problemas que están presentes en el proceso educativo. Dicho esto, es importante mencionar la influencia del entorno familiar, relacionado estrechamente con el avance cognitivo en el futuro de la persona (Gamboa Suárez, 2022).

De la misma manera, la estimulación temprana así como las condiciones emocionales y físicas del niño también juegan un rol vital en el desarrollo cognitivo en las etapas iniciales, por lo que la estimulación temprana juega un papel muy importante en los primeros años de vida, en el desarrollo y madurez de capacidades esenciales como: el área del lenguaje, sensorial, física y psicológica, proceso que puede iniciarse desde los 45 días después del nacimiento con un programa adecuado de estimulación (Ruiz Ruiz, 2016).

En la mayoría de los países, menos de la mitad de los niños asisten a programas de enseñanza para la primera infancia y quedan privados de acceder cerca de 59 millones de infantes. La deficiencia de oportunidades es preocupante ya que el entorno escolar garantiza oportunidades de aprendizaje y adquisición de conocimientos básicos (Orozco Restrepo et al., 2022).

En el contexto de Ecuador, se ha resaltado la importancia crucial de la estimulación temprana para el desarrollo infantil. Sin embargo, aún se manifiesta un sentido de insatisfacción con la detección temprana de los niños que presentan insuficiencias o retardos en el desarrollo, lo que se hace más evidente en los casos de aquellos infantes que han sufrido la acción de determinados factores de riesgo biológico (Huepp Ramos & Fornaris Méndez, 2021).

REVISIÓN DE LITERATURA

Desarrollo cognitivo

El desarrollo cognitivo en la primera infancia es considerado como el predictor del éxito académico y el cimiento de los procesos de aprendizaje (Leiva Zúñiga & Zuleta Lozada, 2020). La investigación ha revelado que el desarrollo cognitivo en lactantes (3- 12 meses) está influenciado por factores físicos y sociales (Eeden & Vuuren, 2017).

A medida que el niño crece, el desarrollo cognitivo se centra en dinámicas familiares. Estudios en niños de 15 meses muestran que la ausencia paterna y la escolaridad de los progenitores influyen en este desarrollo, identificando esta etapa como crítica en el desarrollo del niño (Paolini et al., 2017). Además, un estudio con 295 niños y sus familias (Barreto et al., 2017) encontró que la influencia del entorno familiar en el desarrollo cognitivo se acentúa a medida que progresa el desarrollo. Otro estudio demostró que en niños entre 3 a 5 años, los factores que afectan el desarrollo cognitivo incluyen la estimulación temprana y las condiciones emocionales y físicas del mismo (Agudelo Gómez et al., 2017). Además, se determinó que la intervención temprana y los servicios comunitarios para este grupo de edad tienen un impacto significativo en el desarrollo cognitivo, especialmente en habilidades verbales y atencionales (Martínez-Sande et al., 2022).

Durante la etapa escolar, la influencia del contexto familiar en el desarrollo cognitivo persiste. Investigaciones en niños de entre 4 a 6 años encontraron que el aprendizaje en el hogar está estrechamente relacionado con el desarrollo cognitivo a los 5 y 6 años (Koslinski et al., 2022). Estudios adicionales (Peyre et al., 2016) en niños de 5 a 6 años indican que la estimulación cognitiva en el hogar mejora las habilidades verbales y cognitivas. Conforme el progreso en el desarrollo infantil, se ha observado que el nivel educativo de la madre influye en su desarrollo cognitivo (Hauser & Labin, 2018), como se vio en un estudio con niños de 6 a 9 años.

Por lo anteriormente expuesto, se denota que los estilos de crianza influyen en el desarrollo cognitivo (Budts et al., 2017), así como también la interacción entre padre- hijo (Horowitz-Kraus & Gashri, 2023).

La sensorialidad como estrategia en la educación infantil

Los sentidos permanecen receptivos al mundo y a la realidad, destacando la importancia de la estimulación y educación en las primeras etapas de la vida. Según Gómez (2011), durante los primeros años de vida, los sentidos avanzan en el conocimiento y la construcción de un mundo físico y social cada vez más completo. Por lo tanto, resulta crucial abordar en el entorno de la educación inicial la estimulación y desarrollo sensorial, tal como señalan Vila & Cardo (2005).

Es esencial intervenir de manera educativa en las primeras experiencias sensoriales, ya que desempeñan un papel fundamental en la configuración del aprendizaje y los procesos cognitivos que moldean el procesamiento de la información. Según Soler (1992), el niño establece su primer vínculo con el entorno a través de los sentidos y su mente comienza a desarrollar ideas propias a partir de las sensaciones. Por tanto, desde el principio, es de vital importancia proporcionar orientación para comprender estas experiencias sensoriales y aclarar las percepciones sensitivas (Vila & Cardo, 2005).

Estimulación en la primera infancia

En la etapa inicial, la estimulación sensorial, enfocada en el desarrollo cognitivo y del lenguaje, desempeña un papel fundamental en el desarrollo evolutivo de los niños. La activación sensorial, que implica la recepción y procesamiento de información del entorno en el cerebro, lleva a una respuesta comportamental adaptada al contexto por parte de los niños de 5 a 6 años (Caguas et al., 2023). En este sentido, la perspectiva cognitiva de la neuroeducación ha demostrado mejorar la expresividad en relación con el lenguaje, especialmente en fonemas que presentan mayores desafíos en cuanto a articulación, pronunciación y adquisición (Villa et al., 2022).

En Ecuador, se han llevado a cabo investigaciones que exploran la estimulación temprana, el desarrollo de habilidades lingüísticas y la neuroeducación en las etapas iniciales de la infancia. En Penipe y Guayaquil, aplicaron estimulación sensorial para potenciar habilidades cognitivas, atención y percepción en niños, enfocándose en programas de intervención temprana que buscan apoyar a mujeres desde la gestación (Misiego et al., 2014; Mónica Johanna, 2023; Pinto San Macario, 2017; Rodríguez Vargas, 2022).

Estos estudios han destacado la relevancia de la estimulación para el desarrollo de aptitudes cognitivas, lingüísticas, motoras y sociales en los niños (Coello Villa, 2021).

En otra línea, alcanzar una comprensión y evaluación precisa de la inteligencia humana se logra al medir las respuestas de activación cerebral en comparación con la estimulación sensorial pasiva en las primeras etapas de la vida (Horwitz et al., 2019). Las áreas esenciales de estimulación, a saber: cognitiva, motriz, lenguaje y socioemocional, desempeñan un papel crítico al sentar las bases para brindar a los niños la oportunidad de un futuro exitoso, cimentando relaciones cálidas, afectuosas y sólidas (Fajardo et al., 2018).

Múltiples investigaciones resaltan la relevancia de la neuropedagogía en el crecimiento infantil, como la estimulación musical a través de canciones en niños de 3 años, que fortalece vínculos familiares y educativos, además de enriquecer aspectos como las habilidades motoras gruesas, sociales y cognitivas (Andrés Jiménez, 2019). Otro caso significativo es la influencia de la exposición temprana a la voz materna en bebés prematuros, favoreciendo funciones autonómicas y resultados neuroconductuales, mejorando la orientación auditiva (Picciolini et al., 2014).

De la misma manera la malnutrición impacta negativamente en el progreso cognitivo infantil, pero esta influencia se reduce al considerar la relación entre la participación en programas preescolares, la educación en el hogar, el estado nutricional y el desarrollo temprano del niño. Estudios destacan que la exposición a la pobreza en la infancia puede afectar el desarrollo, especialmente en áreas rurales con falta de estimulación sensorial comparado con zonas urbanas (Avan et al., 2014; Rao et al., 2020).

Además, es importante mencionar que la estimulación temprana impacta positivamente en el desarrollo cognitivo a los 3 y 4 años, etapa de establecimiento de conexiones neuronales (Gamboa Suárez, 2022; Loor Loor, 2022; Mónica Johanna, 2023), dando más la relevancia a la sensorialidad como una estrategia clave en la educación infantil, dado que los sentidos tienen una función primordial en la construcción inicial del conocimiento y la percepción del entorno.

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

El artículo sigue un enfoque cuantitativo y adopta un diseño transversal no experimental, de acuerdo a lo manifestado por Cabezas (2019), quien afirma que este tipo de investigación permite obtener datos numéricos que serán analizados y las conclusiones podrán ser generalizadas al

resto de la población en estudio. Es transversal porque por una sola ocasión se aplicó el instrumento de campo que permitió obtener datos primarios.

Participantes

Se utilizó el muestreo por conveniencia para determinar la muestra, el mismo que establece que la muestra está determinada por la facilidad de acceso a los datos y la predisposición de las personas a colaborar con la investigación (Arias, 2012). La muestra de estudio estuvo constituida por 90 docentes de distintas ciudades del Ecuador que trabajan con niños de entre 3 a 5 años y se distribuyeron de la siguiente manera, según el grado académico alcanzado:

Tabla N°1.

Nivel académico de los docentes

Titulo alcanzado	Frecuencia	Porcentaje
Tecnología	3	3%
Licenciatura en Educación inicial	66	73%
Licenciatura en Educación infantil	21	23%
Total	90	100%

Nivel Académico

- Tecnología
- Licenciatura en Educación inicial
- Licenciatura en Educación infantil

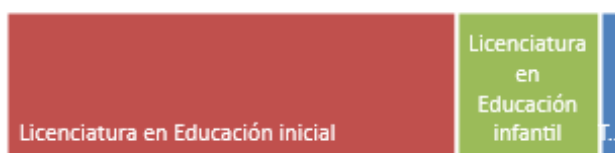


Figura N°1.

Nivel académico de los docentes

En la Tabla 1 y la Fig.1 se evidencia que los docentes que participaron en el estudio en su mayoría (96%) poseen un título universitario de tercer nivel y solo un 3% posee un título técnico.

Instrumento

Para la recolección de datos se empleó un cuestionario cerrado de nueve preguntas, el mismo que cuenta con Alfa de Cronbach $\alpha=0.71$, coeficiente que mide la confiabilidad interna del instrumento. Además, se aplicó el coeficiente de Kuder-Richardson KR-20=0.83 para medir la consistencia interna de las preguntas dicotómicas.

Procedimiento

El cuestionario fue aplicado a 90 docentes. Antes de aplicar la encuesta, se solicitó la autorización de las mismas para su debida respuesta. Para evaluar la encuesta actual, seis maestros, incluidos los que se especializan en educación infantil, se sometieron a una prueba con el propósito de determinar si había alguna dificultad con la administración de la encuesta y hacer los cambios necesarios.

Resultados

En esta sección se presentarán los hallazgos sobre las estrategias utilizadas por los docentes para estimular el desarrollo cognitivo, además se presentan las actividades instruccionales que promueven la estimulación sensorial motora.

Desarrollo cognitivo

Tabla N°2.

Desarrollo cognitivo

	SI	No
Conoce usted acerca del desarrollo cognitivo	90	0
Conoce sobre la teoría del desarrollo cognitivo según Piaget	90	0
Considera importante el desarrollo cognitivo	90	0

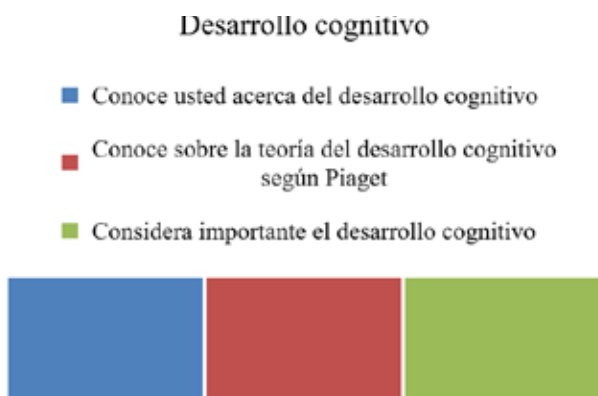


Figura N°2.
Desarrollo cognitivo

El 100% de los encuestados conocen acerca del desarrollo cognitivo, las teorías del desarrollo según Piaget y mencionan que el desarrollo cognitivo es importante para desarrollar las habilidades y competencias del niño.

Tabla N°3.
Estrategias para el desarrollo cognitivo

3.1.1 Estrategias que favorecen el desarrollo cognitivo del niño	Frecuencia	Porcentaje
Juego de memoria	12	13%
Juegos de movimiento corporal	21	23%
Juegos de coordinación motriz	33	37%
Actividades con los sentidos	24	27%
Total	90	100%

Con respecto a las estrategias que favorecen el desarrollo cognitivo del niño, 33 docentes utilizan juego de coordinación motriz (37 %); 24 docentes emplean actividades con los sentidos (27 %); 21 docentes emplean juegos de movimiento corporal (23 %); y 12 docentes emplean juegos de memoria (13 %).

Estrategias que favorecen el desarrollo cognitivo del niño



Figura N°3.
Estrategias para el desarrollo cognitivo

Estimulación sensorio-motora

Tabla N°4.
Estimulación sensorio-motora

	Frecuencia	Porcentaje
SI	90	100%
No	0	0%
Total	90	100%

Considera importante la estimulación sensorial



Figura N°4.
Estimulación sensorio-motora

Según los resultados, el 100 % de las docentes sí consideran que es importante la estimulación sensorial en el desarrollo cognitivo, que no solo ayuda en el desarrollo sino en el aprendizaje del educando.

Estimulación en la primera infancia

Tabla N°5.

Estimulación en la primera infancia

	Frecuencia	Porcentaje
Método pedagógico	6	7%
Habilidad y destreza	9	10%
Capacidad de concentración, memoria, lenguaje	12	13%
Favorece el aprendizaje	21	23%
Conjunto de técnicas y actividades	42	47%
Total	90	100%

¿Cómo definiría usted a la estimulación temprana?

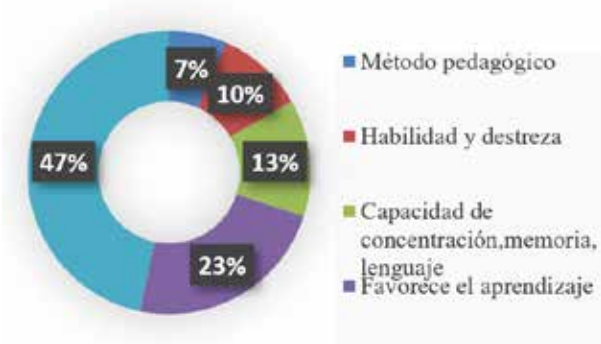


Figura N°5.

Estimulación en la primera infancia

La mayoría de los encuestados, es decir, 42 docentes mencionan que la estimulación temprana es un conjunto de actividades técnicas que ayudan a potenciar el desarrollo del niño (47 %); 21 docentes indican que favorece al aprendizaje (23 %); 12 responden que es la capacidad de concentración, memoria, lenguaje (13 %).

Beneficios de la estimulación sensorial

Tabla N°6.

Estimulación sensorial

	Frecuencia	Porcentaje
Pensamiento	0	0%
Explorar el ambiente	0	0%
Inteligencia	3	4%
Lenguaje	30	33%
Todas las anteriores	57	63%
Total	90	100%

¿Qué beneficios presenta la estimulación sensorial?

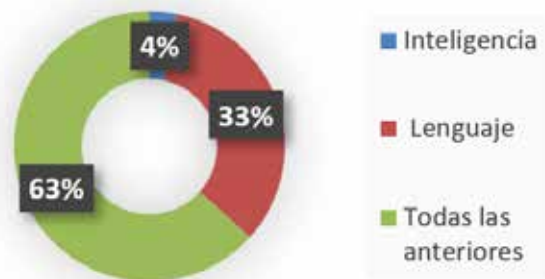


Figura N°6.

Estimulación sensorial

El resultado señala que 57 docentes seleccionaron la respuesta todas las anteriores (63 %). Es decir, la estimulación sensorial ayuda en el desarrollo del pensamiento, inteligencia, lenguaje y explorar el ambiente. El otro 33 % considera que el mejor beneficio que brinda la estimulación es el lenguaje y el 4 % señala el desarrollo de la inteligencia.

Estrategias para potenciar el desarrollo cognitivo mediante la estimulación sensorial

Tabla N°7.

Desarrollo cognitivo y estimulación sensorial

	Frecuencia	Porcentaje
Juegos con masa	15	16%
Juegos con sabores	6	7%
Texturas	24	27%
Masajes	6	7%
Cuentos y canciones	9	10%
Expresión artística	30	33%
Total	90	100%

¿Cuáles son las estrategias que utiliza para potenciar el desarrollo cognitivo?

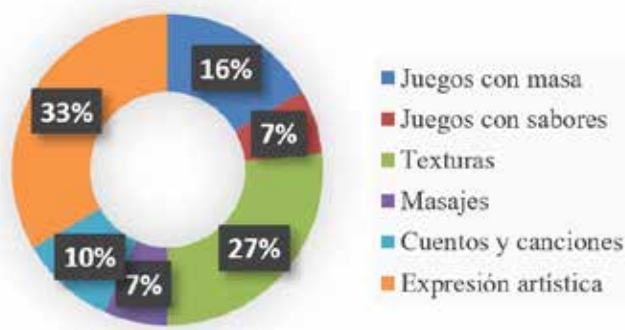


Figura N°7.
Desarrollo cognitivo y estimulación sensorial

En esta pregunta, cada docente utiliza diversas estrategias dependiendo la necesidad de cada niño. Aun así, en un 33 % utilizan la expresión artística; un 27% señala las texturas; 16% corresponde a juegos con masas; 10 % con cuentos y canciones; y un 7% con juegos con sabores y masajes.

Ambiente para llevar a cabo un proceso de estimulación sensorial

Tabla N°8.
Ambiente y estimulación sensorial

	Frecuencia	Porcentaje
Amplio	0	0%
Luminoso	0	0%
Con material adecuado	0	0%
Lúdico	33	37%
Todas las anteriores	57	63%
Total	90	100%

¿Cómo debe ser el ambiente para llevar a cabo un proceso de estimulación sensorial?

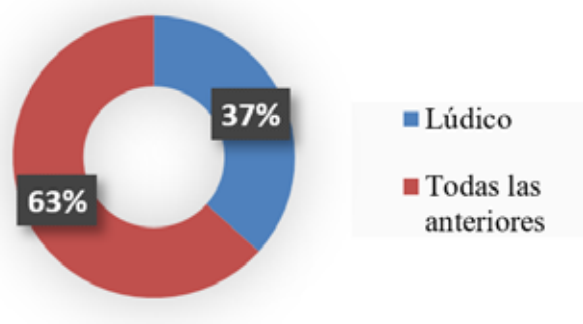


Figura N°8.
Ambiente y estimulación sensorial

El 37 % de las docentes mencionan que para realizar una buena estimulación es importante que el ambiente sea lúdico, mientras que el 63 % señalan que debe ser amplio, luminoso, con material adecuado y lúdico.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El presente estudio presenta un enfoque cuantitativo y adopta un diseño transversal no experimental sobre el desarrollo cognitivo y la estimulación temprana, en el que se ha tomando como referencia a una muestra de 90 docentes especializados en educación inicial.

El estudio revela que el 37 % de los docentes consideran que para ejecutar una buena estimulación es importante un ambiente lúdico; por lo que el 100% afirman que es importante la estimulación sensorial en el desarrollo cognitivo en los primeros años de vida. Los resultados están alineados a lo afirmado por Martínez & Aman (2021), que concluyen que los niños que presentan un buen desarrollo sensorial también poseen un desarrollo psicomotor integral.

La mayoría de los docentes mencionan que la estimulación temprana es un conjunto de actividades técnicas que ayudan a potenciar el desarrollo del niño, pero que sobre todo favorecen el aprendizaje, fortaleciendo la concentración, la memoria y el lenguaje. Se comprobó que la estimulación es un conjunto de actividades que permiten potenciar las habilidades y capacidades del niño empezando desde el nacimiento hasta los 6 años.

Además, de esta investigación se logra desprender algunos elementos importantes sobre los factores externos que influyen en el aprendizaje de los niños, pues se debe

tener en cuenta que las condiciones en las que se encuentre el niño también pueden influir positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje, entre ellos se menciona un ambiente amplio, luminoso y con material adecuado.

El rol docente está presente en el desarrollo de las actividades de estimulación temprana, el conocimiento y habilidad de andamiaje que a los niños les permite alcanzar los niveles de desarrollo individual. Dentro de las actividades de estimulación sensorial táctil, tenemos la expresión artística, manipulación de texturas, cuentos, canciones, juegos con sabores y masajes.

En conclusión, el artículo resalta la relevancia del desarrollo cognitivo en la primera infancia, la influencia del entorno familiar y la estimulación sensorial en este proceso. También subraya la importancia de programas de intervención temprana y estrategias educativas centradas en la sensorialidad para promover el desarrollo cognitivo en los niños.

LISTA DE REFERENCIAS

- Agudelo Gómez, L., Pulgarín Posada, L. A., & Tabares Gil, C. (2017). La estimulación sensorial en el desarrollo cognitivo de la primera infancia / Sensory stimulation in cognitive development of early childhood. *Revista Fuentes*, 19(1), 73-83. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/3011>
- Andrés Jiménez, C. (2019). Estimulación temprana con canciones infantiles para centros educativos. *Cuadernos de Investigación UNED*, 11(2), 38-47.
- Arias, F. G. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. 6ta. Fidia G. Arias Odón. *Avan*, B. I., Raza, S. A., & Kirkwood, B. R. (2014). A community-based study of early childhood sensory stimulation in home environment associated with growth and psychomotor development in Pakistan. *INTERNATIONAL JOURNAL OF PUBLIC HEALTH*, 59, 779-788.
- Barreto, F. B., Sánchez de Miguel, M., Ibarluzea, J., Andiaarena, A., & Arranz, E. (2017). Family context and cognitive development in early childhood: A longitudinal study. *Intelligence*, 65, 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.09.006>
- Budds, K., Hogg, M. K., Banister, E. N., & Dixon, M. (2017). Parenting agendas: An empirical study of intensive mothering and infant cognitive development. *SOCIOLOGICAL REVIEW*, 65(2), 336-352. <https://doi.org/10.1177/0038026116672812>
- Cabezas, S. Torres. (2019). La recreación y su relación con el estrés laboral. pdf (primera). Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. In.
- Coello Villa, M. C. (2021). Estimulación temprana y desarrollo de habilidades del lenguaje: Neuroeducación en la educación inicial en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(4), 309-326. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28069360022> (IN FILE)
- Eeden, R. v., & Vuuren, J. v. (2017). The cognitive processing potential of infants: Exploring the impact of an early childhood development programme. *South African Journal of Childhood Education*, 7, 7.
- Fajardo, E., Pazmiño, M. A., & Dávalos, Á. A. M. (2018). La estimulación temprana como factor fundamental en el desarrollo infantil. *Espirales revista multidisciplinaria de investigación*, 2(14), 25-36.
- Gamboa Suárez, P. G. (2022). Estimulación temprana para el desarrollo cognitivo en niños del nivel inicial Guayaquil: ULVR, 2022.].
- Hauser, M. P., & Labin, A. (2018). Cognitive Evaluation of Children: a Comparative Study in San Luis, Argentina. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(1), 27-40.
- Horowitz-Kraus, T., & Gashri, C. (2023). Multimodal Approach for Characterizing the Quality of Parent-Child Interaction: A Single Synchronization Source May Not Tell the Whole Story. *Biology*, 12(2), 241. <https://www.mdpi.com/2079-7737/12/2/241>
- Horwitz, A., Klemp, M., Horwitz, H., Thomsen, M. D., Rostrup, E., Mortensen, E. L., Osler, M., Lauritzen, M., & Benedek, K. (2019). Brain Responses to Passive Sensory Stimulation Correlate With Intelligence [Original Research]. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 11. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2019.00201>
- Huepp Ramos, F. L., & Fornaris Méndez, M. (2021). La estimulación temprana para el desarrollo infantil. *EduSol*, 21(77), 66-79.
- Koslinski, M. C., Gomes, R. C., Rodrigues, B. L. C., Andrade, F. M. d., & Bartholo, T. L. (2022). Home learning environment and cognitive development during early childhood education. *Educação & Sociedade*, 43.
- Leiva Zúñiga, L. F., & Zuleta Lozada, L. J. (2020). Desarrollo cognitivo en la etapa preescolar y escolar.
- Loor Loor, S. E. (2022). Estimulación temprana y desarrollo cognitivo en el aprendizaje de los niños de edu-

- cación inicial de una institución educativa-Ecuador, 2021.
- Martínez-Sande, P. A., Pacheco, K. C., Martínez-González, M. B., & Chajin, L. H. (2022). Cognitive development of children in vulnerable contexts: the role of psychosocial intervention. *Early Child Development and Care*, 192(11), 1744-1751.
- Misiego, P., Aquino, B., Spinzi, C., Mailleau, S., Alarcón, M. A., Elías, R., & Martínez, B. O. (2014). Programa para la Primera Infancia. Un área clave de intervención para disminuir las brechas sociales en Paraguay. Asunción, Instituto Desarrollo.
- Mónica Johanna, C. S. (2023). Estimulación sensorial para el neurodesarrollo en niños de 2 a 3 años del cdi “los manzanitos de Bayushig”, del cantón Penipe durante el año 2021-2022 Universidad Ncional de Chimbo-razo].
- Orozco Restrepo, L. A., Cardona Cañas, M. F., & Barrios Arroyave, F. A. (2022). Estimulación temprana en el hogar de infantes que asisten a un centro infantil. *Revista Cuidarte*, 13(1).
- Paolini, C. I., Oiberman, A., & Mansilla, M. (2017). Desarrollo cognitivo en la primera infancia: influencia de los factores de riesgo biológicos y ambientales. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 21(2), 162-183. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339655686008> (IN FILE)
- Peyre, H., Bernard, J. Y., Hoertel, N., Forhan, A., Charles, M.-A., De Agostini, M., Heude, B., & Ramus, F. (2016). Differential effects of factors influencing cognitive development at the age of 5-to-6 years. *Cognitive Development*, 40, 152-162. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2016.10.001>
- Picciolini, O., Porro, M., Meazza, A., Gianni, M. L., Rivoli, C., Lucco, G., Barretta, F., Bonzini, M., & Mosca, F. (2014). Early exposure to maternal voice: effects on preterm infants development. *Early Human Development*, 90(6), 287-292.
- Pinto San Macario, E. (2017). Diseño de sala de estimulación multisensorial para niños con trastornos del desarrollo en las etapas de preescolar y primera infancia. *Técnica Industrial: Revista Cuatrimestral de Ingeniería, Industria e Innovación*(317).
- Rao, N., Richards, B., Lau, C., Weber, A. M., Sun, J., Darmstadt, G. L., Sincovich, A., Bacon-Shone, J., & Ip, P. (2020). Associations among early stimulation, stunting, and child development in four countries in the East Asia-Pacific. *International Journal of Early Childhood*, 52, 175-193.
- Rodriguez Vargas, E. P. (2022). Estimulación sensorial en el desarrollo de habilidades cognitivas en niños de tres años de una institución educativa, Guayaquil 2022.
- Ruiz Ruiz, B. (2016). Aprender sintiendo: un proyecto de educación sensorial basado en la pedagogía Montessori. Granada, España.
- Soler, E. (1992). La educación sensorial en la escuela infantil. Madrid: Rialp.
- Vila, B., & Cardo, C. (2005). Material sensorial:(0-3 años): manipulación y experimentación. Barcelona: Graó, 2005.
- Villa, M. C. C., López, A. G. S., Pazmiño, S. J. I., & de los Angeles Bonilla, M. (2022). La neuroeducación como enfoque lingüístico cognitivo en la estimulación temprana en niños/as de educación inicial (Neuroeducation as a cognitive approach in early stimulation in early childhood children). *Retos*, 45, 20-33.

ALPHA & OMEGA

Percepción docente y la desmotivación durante su práctica pedagógica

Teacher perception and demotivation during their pedagogical practice

Kely Huiza Retuerto¹; Edith Mollehuanca Ttito¹;
Grigith Marisol Soto¹

RESUMEN

La desmotivación es una respuesta impulsada por el desánimo o por diferentes situaciones, afecta el estado emocional y psicológico, desencadenando problemas en diversos ámbitos. Por ello, la presente investigación tiene como objetivo analizar la percepción docente y la desmotivación durante la práctica pedagógica mediante una metodología cualitativa de tipo fenomenológico por estudio de casos, realizando una entrevista a profundidad a cuatro docentes: dos con más de veinticinco años y otras dos con menos de cinco años de experiencia laboral, respectivamente. Luego, mediante un proceso de codificación abierta y triangulación, se generaron las categorías emergentes. Finalmente, los resultados mostraron que las maestras se sienten desmotivadas por la escasa participación de los padres, también al ser minimizadas por la edad y trayectoria laboral, además, las condiciones laborales no son las óptimas debido a la relación con algunos padres conflictivos. Asimismo, la baja remuneración y la escasez de recursos ocasionan desánimo para trabajar convenientemente dentro del aula.

Palabras claves: Personal docente, desmotivación, práctica pedagógica

ABSTRACT

A lack of motivation is a response driven by discouragement or by different situations, it affects the emotional and psychological state, triggering problems in various areas. For this reason, this research aims to analyze teacher perception and demotivation during pedagogical practice. Through a qualitative methodology of a phenomenological type by case study, conducting an in-depth interview with four teachers: two with more than twenty-five years and another two with less than five years of work experience respectively. Subsequently, through an open coding and triangulation process, the emerging categories were generated. Finally, the results showed that the teachers feel demotivated by the low participation of the parents, also by being minimized by age and work history, in addition, the working conditions are not optimal, due to some conflicting parents. Likewise, the low remuneration and the scarcity of resources cause discouragement to work conveniently in the classroom.

Keywords: Teaching staff, demotivation, pedagogical practice

¹ Universidad de Ciencias y Humanidades, Lima, Perú
{kelhuizar, edimollehuancat, brisotov}@uch.pe

INTRODUCCIÓN

Un buen profesor puede hacer un trabajo magnífico en el aula, pero un maestro desmotivado puede ser una de las causas para desencadenar muchos problemas durante el proceso educativo. Por ello, hoy en día los mismos docentes hacen evidente su desmotivación dentro de las aulas, puesto que se muestran con falta de voluntad e interés por realizar algo productivo para con sus estudiantes (Silva et al., 2018). También es frecuente observar en los espacios educativos la poca motivación que poseen, porque inician sus labores pedagógicas con muchas ganas y ánimo, pero con el paso del tiempo, esto se va perdiendo de a poco, quedando reducido por completo, lo que afecta en el desempeño de los educandos (Agustiani, 2017). No obstante, considerar que cada docente posee una particularidad distinta, genera una nueva realidad, a cada docente le desanima algo en particular, lo cual no debe recaer en la vida del educando porque no permitiría alcanzar las metas establecidas.

Tomando en cuenta ello, la perspectiva de cada ser humano es diferente, varía según la edad, experiencia y contexto en el que se desenvuelve, lo cual puede alterar la postura y los puntos de vista ante determinadas situaciones o realidades (Herrera, 2019). Relacionado a ello, existen investigaciones en diversos países relacionadas a este tema, lo cual permitirá comprender y ver de cerca esta problemática. En ese sentido, los maestros a nivel global sufrieron diversos acontecimientos, cambios en su pedagogía, ritmo de enseñanza, e incluso afectando su inteligencia emocional porque son sobrevivientes de diferentes problemáticas ocurridas en su entorno (García & Marin, 2021). Dentro de ese orden de ideas, la desmotivación a nivel internacional se presenta como una crisis que perjudica de manera directa al maestro e indirecta a los estudiantes, encontrándose ligada y relacionada al agotamiento emocional, laboral y falta de realización personal; no obstante, se han encontrado pocos estudios relacionados a la percepción docente acerca de la desmotivación que se puede dar durante su práctica pedagógica en el nivel de educación inicial (Khanal et al., 2021). Es sabido que existen factores como la satisfacción con el sueldo o las relaciones interpersonales con los colegas del centro de labores que hacen que el trabajo sea considerado como productivo, todo ello se reflejará en transformaciones importantes en la vida de los estudiantes (Luque et al., 2022).

Asimismo, en Francia se estudió el perfil motivacional del maestro para comprender su estado emocional y el cansancio laboral, de tal manera que esto juega un papel importante en el autoestima y salud mental para educar a sus estudiantes (Norynberg & Vélez, 2019). Del mismo modo, en Rusia se investigó el valor de la desmotivación durante el proceso del desgaste profesional pedagógico, y teniendo como objetivo determinar el potencial del valor, la desmotivación y reconocer el tipo de agotamiento en

los trabajadores (Ахтырский, 2021). De la misma manera, en Estados Unidos se evaluó el nivel de satisfacción y qué tipo de desmotivación, índice en la responsabilidad, el compromiso laboral y los sentimientos de los educadores (Sahito & Väisänen, 2018). Posteriormente, en China se estudiaron las causas y las consecuencias del agotamiento laboral porque las actividades del maestro son de naturaleza emocional (Yuting & Qiu 2022). Así también, en Suiza se analizaron las exigencias del trabajo y el agotamiento, ya que la mayoría de docentes tienen alta carga de trabajo y pocas horas de sueño, lo que perjudica su bienestar y salud física, repercutiendo en el desenvolvimiento de aprendizaje significativo en los salones de clase (Sandmeier et al., 2022). Finalmente, en los estudios a nivel nacional se hace hincapié en que un profesor desmotivado influye significativamente en el desenvolvimiento de los estudiantes, además de provocar aburrimiento en el aula, algo que no sería satisfactorio para lograr en los escolares aprendizajes realmente duraderos (Federación de la Enseñanza de Andalucía, 2017).

Por todo ello, el presente artículo de investigación tiene como propósito analizar la percepción del docente y la desmotivación que puede ocurrir durante la práctica pedagógica dentro del ambiente estudiantil, teniendo como finalidad contribuir al campo educativo, en especial a los maestros, porque su labor recae en educar para la vida. El maestro tiene en sus manos contribuir en el desarrollo de la personalidad de sus estudiantes, una de sus funciones es educar en valores y promover desde la infancia bienestar, confianza y seguridad (Soma, 2022). Dentro de ese orden de ideas, se detallan brevemente algunas concepciones acerca de la desmotivación, para así dar respuesta a uno de los factores más hablados en esta investigación. Siendo así, la desmotivación es un componente psicológico fundamental porque orienta, mantiene e influye en la conducta de una persona y afecta en su entusiasmo ante determinadas actividades (Llorent et al., 2019). También es un tipo de respuesta que surge cuando se enfrenta a diversos obstáculos que puede limitar el estado emocional y psicológico porque impulsa el pesimismo y el desánimo. De la misma manera, la desmotivación docente se manifiesta cuando existe una pérdida de interés, cansancio, pensamientos negativos, cambios de ánimo y malos hábitos de sueño, todos estos factores recaen de manera significativa en la práctica pedagógica, pues al estar desmotivados no logran demostrar una apertura adecuada con los estudiantes (Federación de la Enseñanza de Andalucía, 2017).

Por otro lado, en cuanto al concepto preciso acerca de la práctica pedagógica, refieren lo siguiente: es la acción educativa que permite desarrollar, ejecutar y realizar las tareas educativas durante el transcurso de formación integral de los niños y niñas, tales como: educar, comunicar, socializar, reflexionar, planificar, registrar y evaluar los procesos cognitivos, socioafectivos y psicomotores; este conjunto de

factores interactúan en la praxis pedagógica y el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes (Federación de la Enseñanza de Andalucía, 2017). Cabe resaltar que el uso de materiales pertinentes, adecuados a los intereses, particularidades y necesidades de los educandos, influyen directamente en el logro del aprendizaje significativo de los escolares (Fodstad & Nielsen, 2021). Del mismo modo, el rol preponderante que cumple el docente en la sociedad va más allá de responder a las necesidades y demandas según su entorno social laboral, pues cumple un papel crucial en los diferentes entornos educativos porque el estudiante no solo escucha a su maestro, sino que admira todo lo que hace, lo toma como ejemplo para tomar decisiones futuras, por ende, refleja y se contagia de la energía que manifieste, es decir, su motivación está estrechamente ligada al sentir y actuar del educando (Han, 2021). Debido a todo esto, la desmotivación se convierte en una problemática preocupante que persiste hasta la actualidad, convirtiéndose en el factor más desgastante durante la práctica pedagógica. No obstante, lo que menos se desea es caer en la generalización, porque hay que considerar que algunos maestros son fuente de inspiración por el desempeño mostrado en el aula, probablemente su motivación es la causa de su éxito, ya que muestran alta capacidad, energía, invocación, disfrutan lo que hacen y lo más gratificante es que aprovechan al máximo su estancia en el aula (Astrain, 2018).

Características sociodemográficas

En primer lugar, las características sociodemográficas del personal docente son: la edad, el género, el nivel educativo, las capacitaciones, el grado de satisfacción por el tiempo de servicio pedagógico y la estabilidad laboral (Álvarez et al., 2017). Asimismo, es preciso enfatizar que la percepción docente varía según su edad, género, tipo de grado educativo y las actualizaciones, la inestabilidad laboral y la trayectoria de trabajo pedagógico, ya que en ocasiones todos esos componentes mencionados pueden provocar la desmotivación en su praxis pedagógica (Estrada, 2021).

Condiciones laborales

En segundo lugar, las condiciones laborales del personal docente consideran: condiciones ambientales, económicas y de desempeño docente (Álvarez et al., 2017). Del mismo modo, se define como una serie de factores que interactúan en el aspecto psicológico, físico, cognitivo, social y en el bienestar del personal (Tataje & Rodríguez, 2018). Entonces, para que el maestro cumpla con un buen trabajo, debe tener óptimas condiciones laborales y una actitud positiva; sin embargo, dichas condiciones presentan muchas brechas, es decir, en la mayoría de entidades educativas privadas inciden en ser menos beneficiosas para los docentes a comparación de las instituciones públicas (Ahmed &

Mohamed, 2019). Por un lado, las privadas laboran más de ocho horas, pese a que su contrato diga lo contrario y cumplan otras funciones aparte de la enseñanza (Arias, 2022). Además, no cuentan con tiempo fijo para descansar, sino que depende de la exigencia, presión y demanda institucional, siendo ello un conjunto de factores desfavorables que perjudican su salud, todo eso lo soporta por el miedo de quedarse sin empleo (Melgaço et al., 2022).

Escasez de recursos

En tercer lugar, la escasez de recursos que hay en una institución recae en la labor del personal docente, se refleja en: material didáctico, recursos humanos y recursos tecnológicos (Álvarez et al., 2017). El docente juega un rol importante en el manejo del material didáctico porque, aunque haya una pequeña cantidad, puede darle el mejor uso posible. Sin embargo, es trascendental la existencia de recursos para optimizar el trabajo dentro o fuera del aula. En tal sentido, un pertinente acceso al material didáctico debe darse en condiciones básicas y necesarias para lograr un entorno que fomente un buen ambiente laboral, convirtiendo los recursos educativos en herramientas integrales para el desarrollo certero de los aprendizajes (Algeo, 2020). Se entiende también como recursos humanos al personal de apoyo educativo, quien está siempre pendiente ante las necesidades del aula, brindando la ayuda necesaria al o a la docente en el momento que lo requiera. El Personal de Apoyo Educativo (PAE) realiza una labor preponderante en el desarrollo de diversas funciones que contribuyen al logro de la calidad educativa, ya que procura un aprendizaje oportuno, un espacio seguro y armónico para todos los estudiantes, asegurando que las instituciones educativas se desenvuelven de manera pertinente (Biba, 2018). De acuerdo a lo expuesto en la presente investigación, se tiene como propósito analizar la percepción del docente y la desmotivación durante su práctica pedagógica.

METODOLOGÍA

El presente artículo se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, porque a partir de ello se logra una mejor comprensión de la realidad, permitiendo acercarse al fenómeno que se va a estudiar, lo cual ayuda a mejorar el diseño de investigación (Aspers & Corte, 2019). Asimismo, se ha empleado el método fenomenológico, ya que se enfoca en el estudio de realidades y experiencias vividas. Al trabajar con este método se contribuye de modo excepcional al conocimiento exhaustivo en los contextos escolares, en específico, los sucesos vividos por los actores del proceso educativo, teniendo como meta describir todas las vivencias y experiencias que suceden en la mente del individuo (Aguirre et al., 2017). Finalmente, para el tipo de investigación se ha utilizado el estudio de caso, el cual permite examinar

y describir individualmente a una o a un grupo de personas en relación a sus actividades diarias, necesidades especiales, historia de vida, etc., con la finalidad de generalizar los resultados obtenidos (Biba, 2018).

Participantes

En cuanto a los participantes, son parte esencial de esta investigación y figuran como actores principales los docentes de educación inicial. Dentro de este marco de ideas, los participantes o informantes son parte integral en la calidad del resultado de la investigación (Algeo, 2020). Para ser más específicos, la muestra a presentar está compuesta por cuatro maestras, de las cuales, dos de ellas son profesionales con más de 25 años de experiencia laboral y las dos restantes, con menos de 5 años de laborar en una institución educativa. Para ello, las docentes mencionadas se acogieron a tres criterios, ser licenciada o magíster en educación preescolar, contar con menos de 5 años o más de 25 años de experiencia laboral, y estar con disposición a participar de manera voluntaria en una entrevista a profundidad.

Instrumentos

Entrevista a profundidad: Para poder recopilar la información y analizar los casos, se utilizó esta estrategia. Con el apoyo de esta técnica, el diálogo sucede de modo más directo y personal, donde generalmente el entrevistador realiza una serie de preguntas de manera exhaustiva con la finalidad de obtener datos relevantes que son sustanciales para concretar el trabajo de investigación (Ortez, 2009). Es decir, gracias a ello se logra conseguir información veraz según la perspectiva del entrevistado, lo que respalda cualquier trabajo de índole investigativa.

Guía de entrevista: Como instrumento viable para recoger información se utilizó la guía de entrevista, lo cual se desarrolla por medio de la realización de preguntas concisas, precisas y bien formuladas con la intención de recabar una mejor información. En ocasiones, es mejor formular preguntas abiertas, porque estas conducen a recoger una amplia y detallada información, siendo recomendable establecer una serie de preguntas guía para evitar que se pierda el objetivo central de la entrevista (Elaica, 2018). En tal sentido, en el trabajo propuesto se ha planteado formular a los entrevistados un total de 4 preguntas abiertas, para que así puedan expresarse con total libertad, las cuales son: ¿Cuál es la percepción que tiene acerca de la desmotivación durante su práctica pedagógica? ¿Alguna vez se ha sentido desplazada por su edad, género o nivel educativo en las instituciones educativas que ha laborado? ¿Cree usted que el clima laboral, la remuneración económica y la cantidad de niños por aula desmotivan su labor de docente y de qué manera reper-

cute en su estado de ánimo? ¿De qué manera la escasez de recursos, tanto del personal de apoyo, materiales de trabajo y recursos tecnológicos repercuten en su práctica pedagógica?

Procedimientos

Para esta investigación se realizó una entrevista profunda a través de un formulario con preguntas abiertas, mediante la cual se pudo identificar y describir la información de manera inmediata de las cuatro preguntas formuladas. Asimismo, las coordinaciones con la población y la muestra se dividieron en seis fases: La primera fue conversar con los docentes que desempeñan su papel permanente como educadores en las instituciones del nivel de inicial. La segunda coordinación fue ubicar dentro de ese grupo a maestras que enseñan de forma cotidiana a niños y niñas, con 25 años de experiencia y con menos de 5 años de experiencia. La tercera coordinación fue separar a los docentes con niños y niñas con habilidades diferentes que no pertenezcan al tipo de participante y no quieran ser parte del estudio. En la cuarta coordinación se explicó el objetivo del estudio y los beneficios que trae consigo ser parte del estudio para ir mejorando la educación en el Perú. En la quinta coordinación se explicó el tiempo que demanda el estudio y se aclaró que la investigación no representa ningún riesgo que atente a su vida profesional, laboral, familiar, económico, etc. Asimismo, se recalcó su derecho de participar voluntariamente y recordándoles que, en caso deseen retirarse, tienen toda la libertad de poder hacerlo. Finalmente, en la sexta coordinación se explicaron las medidas de protección de la identidad que toma cada participante dentro del estudio y se firmó el protocolo de consentimiento informado vía online.

La solicitud de consentimiento informado es el protocolo que se utiliza para que el participante pueda ser parte de un estudio. Se rige bajo el respeto de la identidad personal en donde las personas acepten voluntariamente a participar de forma anónima y confidencial, siguiendo el proceso acorde con la Ley Nro. 29733 de Protección de Datos Personales, ya que el consentimiento informado es uno de los aspectos más fundamentales en la investigación científica porque muchas personas han sido sometidas sin su consentimiento y contra su voluntad de participar en diversos proyectos, por ello, existen declaraciones y pautas éticas internacionales para la investigación (Algeo, 2020).

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se analizan las siguientes categorías: características sociodemográficas que desmotivan la práctica pedagógica, condiciones laborales de los docentes y escasez de recursos que desmotivan la práctica pedagógica.

Las características sociodemográficas que desmotivan la práctica pedagógica

En esta primera categoría se analizan las características sociodemográficas que desmotivan la praxis pedagógica, dentro de ello se involucra: la edad de los informantes, el género, el grado educativo, las capacitaciones o actualizaciones recibidas y la satisfacción que demuestra por el tiempo de servicio de toda su trayectoria laboral (Álvarez et al., 2017). Con base a ello se encontró la siguiente categoría emergente, en donde los entrevistados afirman que en las escuelas se observa:

A. Escaso apoyo de los padres

La presente categoría hace hincapié en la falta de apoyo y compromiso de los padres de familia en las labores educativas. Los padres de familia cumplen un rol importante en el aprendizaje de los menores, ellos son los primeros educadores en la vida del ser humano, mientras más involucrados se muestran, se concretan grandes objetivos en beneficio de los escolares (Álvarez et al., 2017). En esa misma línea, las entrevistadas indican lo siguiente:

“En diversas situaciones, me he sentido desmotivada, agobiada y estresada porque trabajar con niños no es fácil, te consumen; y trabajar con los padres, es aún más complicado porque cada familia tiene diversos contextos en particular [...]” (D1:4).

“[...] La desmotivación es un proceso que se da cuando el trabajo se convierte en monótono o no vemos el apoyo de los padres” (D2:1).

“[...] Surge la desmotivación por el escaso apoyo que brindan algunos padres de familia. Piensa que enviándolos a la escuela ya asumieron su rol en cuanto a su educación” (D4:1).

Ante los testimonios mostrados por parte de los informantes, se puede evidenciar que uno de los factores para que las docentes se sientan desmotivadas es el escaso apoyo por parte de los padres de familia en cuanto a los aprendizajes de sus hijos menores. Asimismo, expresaron que otro de los factores que les conduce para sentirse desmotivadas es:

B. La edad y experiencia laboral

En esta categoría se habla sobre los sentimientos que puede sentir un docente por ser joven y tener menos experiencia laboral. En ocasiones, la edad y la trayectoria en el campo educacional puede provocar desmotivación o desgano a una docente nueva durante la praxis pedagógica, impiden desenvolverse oportu-

namente (Estrada, 2021). Del mismo modo, ambas se convierten en componentes que intervienen directamente en aspecto psicológico, perjudicando el bienestar del educador (Tataje & Rodríguez, 2018). Teniendo en cuenta lo mencionado, las docentes entrevistadas manifiestan lo siguiente:

“Me sentí desplazada, al inicio de carrera como docente dentro de la institución por la edad, ya que era la más joven, las demás colegas se conocían de años [...] se sienten superiores y se creen superiores por tener otro tipo de especialidades, tratando de menospreciar a las demás” (D1: 1-3).

“[...] los docentes que tienen más años de servicio minimizan a los docentes nuevos y jóvenes” (D3:1).

Evidenciado las narraciones de las entrevistadas se puede corroborar que, mientras más joven y menos experiencia laboral tenga un docente en el campo educativo, más desmotivado puede sentirse en su entorno laboral debido a la falta de empatía por parte de las docentes más antiguas, es decir, se sienten aisladas por las maestras con más tiempo de servicio. Es por ello, que el tiempo laboral y la trayectoria que lleva por delante un docente puede significar un obstáculo que imposibilita desarrollarse favorablemente a un docente con menos experiencia (Álvarez et al., 2017). Tomando en cuenta todo lo anterior, también es necesario describir el entorno laboral en donde se desenvuelven las docentes.

Condiciones laborales de los docentes

En esta segunda categoría se describen las condiciones laborales que pueda tener un docente dentro de una institución educativa, para ser más específico, se consideran: cómo se desarrolla el ambiente laboral dentro de la institución, la remuneración económica que recibe el personal docente por su labor educativa y la cantidad de niños que posee dentro del aula (Álvarez et al., 2017). Tomando en cuenta lo dicho anteriormente, se pasará a desarrollar la siguiente categoría emergente.

A. Padres con conductas agresivas y baja remuneración económica

Esta categoría pone relevancia a la baja remuneración económica y a los padres con conductas agresivas. De tal manera que, las características de las condiciones laborales de los docentes: deficiencia de lapsos de descanso y exceso de horas de trabajo, carencia de materiales y alta presión psicosocial y situaciones de conflicto con los padres de familia, son factores que impactan en la salud física y mental del maestro, lo cual influye en su desmotivación (Arias, 2022). En esa misma línea, los entrevistados indican lo siguiente:

“[...] el clima dentro de la institución en la actualidad es bueno; sin embargo, algunos padres de familia tienen conductas agresivas, o se dejan llevar por comentarios de otros papitos, creando un ambiente cargado, y que no se pueda trabajar de manera efectiva” (D1: 1-2).

“El clima laboral es muy importante en toda IE para el desempeño de todo docente y por aula debe haber 25 alumnos para un buen aprendizaje, muchas veces no somos compensados en nuestras remuneraciones” (D3: 1)

“El clima laboral en efecto es primordial en el trabajo [...] el factor económico puede ser la causa de desmotivación, pero los docentes sabemos de antemano que es una profesión no muy rentable y nos debemos más a nuestra vocación. (D4: 1)

De acuerdo a las narraciones se puede constatar que el clima laboral dentro de la institución educativa y el trabajo con los padres son factores que alteran la motivación docente, puesto que en algunas ocasiones el ambiente de trabajo puede ser muy bueno, pero el trabajo con los padres es tedioso, o puede suceder de manera inversa entre ambas. Por ello, las informantes corroboran que el trabajo indirecto con los padres de familia es complejo porque algunos presentan conductas agresivas o se guían por críticas mal intencionadas, y no se sienten valorados económicamente. Por consiguiente, las condiciones laborales y económicas influyen en el desempeño del maestro porque afecta de manera significativa su bienestar, crea espacios indiferentes y obstáculos para realizar la praxis educativa (Melgaço et al., 2022). Del mismo modo, para seguir analizando los factores que conducen a la desmotivación durante la práctica pedagógica, es necesario describir:

Escasez de recursos que desmotiva la práctica pedagógica

En esta tercera categoría se analizará la escasez de recursos educativos que desmotivan a la labor educativa, dentro de ellas se encuentran: los materiales didácticos, los recursos humanos y los recursos tecnológicos (Álvarez et al., 2017). Durante este análisis surgió la última categoría emergente en donde los informantes manifestaron que un docente debe tener:

A. Capacidad de poder enfrentar retos

La presente categoría pone énfasis en la capacidad docente para enfrentar retos ante la escasez de materiales. Los recursos y la accesibilidad a dichos materiales son esenciales porque permiten realizar una clase dinámica y armónica, despertando el interés de los niños y niñas, además, las auxiliares son importantes porque ayudan en la formación de la base de la vida de los estudiantes, y las herramientas tecnológicas permiten adquirir conoci-

mientos de una forma más sencillas (Algeo, 2020). En esa misma línea, los entrevistados indican lo siguiente:

“El colegio tiene diversas carencias [...] y sí afecta de manera emocional por las carencias; sin embargo, ello nos permite buscar soluciones para mejorar la educación” (D1: 1-5).

“En realidad, todo depende del docente y la capacidad de poder enfrentar los retos [...] Sin embargo no era impedimento para lograr que aprendan o realizar una adecuada clase cumpliendo las metas pedagógicas” (D2: 1-4).

“Los materiales educativos son importantes en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, pero una maestra tiene que ser de por sí innovadora, buscar las estrategias y mecanismos de apoyo [...]” (D4: 1).

Tomando en cuenta lo mencionado por los informantes, se deduce que en diversas circunstancias la escasez de recursos afecta de manera emocional al docente. Sin embargo, estas carencias no deben convertirse en algo limitante para lograr el propósito, porque una de las características de todo docente es tener la capacidad para enfrentar diversas dificultades que se presenten, buscar estrategias y posibles soluciones de mejora. En tal sentido, una de las condiciones para ser maestro es que primero debe entender que trabaja con seres humanos; segundo, mirar su realidad y el contexto donde trabajará, y finalmente, adecuarse y estar dispuesto a enfrentar grandes desafíos y retos que se le atraviesen (Serna & Sánchez, 2018).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación se desarrolló bajo el propósito de analizar la percepción docente y la desmotivación que puede surgir durante su práctica pedagógica. En primer lugar, al identificar las características sociodemográficas que afectan la motivación docente, las maestras manifestaron que la desmotivación suele ocurrir cuando hay un escaso apoyo de los padres. Por ello, es necesario comprender que los padres de familia cumplen un rol importante y esencial en el aprendizaje de los menores, mientras más involucrados se muestran, se concretan grandes objetivos en beneficio de los mismos (Álvarez et al., 2017). De la misma manera, la edad y la experiencia laboral conducen al desánimo, puesto que las docentes con más experiencia minimizan a las más jóvenes, se sienten superiores por tal solo tener más años de servicio. Por tal motivo, en algunas ocasiones la edad y la trayectoria laboral puede provocar desmotivación en una docente novata durante la praxis pedagógica, impidiendo un desenvolvimiento apropiado (Estrada & Mamani, 2021). Por todo ello, los factores comentados se convierten en componentes que intervienen directamente en el

aspecto psicológico, perjudicando de manera emocional el bienestar del educador (Tataje & Rodríguez, 2018).

En segundo lugar, en relación a las condiciones laborales, no son las óptimas, ya que algunos padres muestran conductas agresivas, dejándose llevar por los comentarios mal intencionados, provocando ambientes sobrecargados y conflictivos, sumándose la baja remuneración económica que obtienen las maestras por su labor pedagógica, sienten que no son compensadas debidamente. De esta manera, las condiciones laborales y económicas influyen en el desempeño del docente afectando significativamente su bienestar, creando espacios indiferentes y obstáculos para realizar una buena praxis educativa (Melgaço et al., 2022). En tercer lugar, los resultados revelaron que la escasez de recursos repercute en la práctica pedagógica, pues al no tener materiales suficientes se dificulta lograr lo previsto; sin embargo, enfatizan que una de las características principales en una docente es tener la capacidad para enfrentar diferentes retos, innovar y buscar estrategias de mejora.

De acuerdo a lo analizado, se concluye que las tres categorías mencionadas repercuten en el estado de ánimo de las docentes de manera general y específica dentro de la comunidad educativa, pues esta problemática surge al entrelazar la falta de participación de los padres de familia, al ser desplazadas por la edad y trayectoria laboral por las docentes antiguas, la existencia de padres problemáticos, la baja remuneración y la escasez de recursos son causantes para sentir desmotivación durante la praxis pedagógica. En ese sentido, es necesario evaluar a tiempo todos estos factores, pues intervienen directamente en el estado emocional del docente e indirectamente en el desempeño del estudiante, impidiendo concretar grandes objetivos en beneficio de los educandos.

REFERENCIAS

- Aguirre, J., & Jaramillo, L. (2015). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8 (2), 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004>
- Agustiani, M. (2017). Teacher demotivation in english language teaching: causes and solutions. *Polembang*, 7 (9), 683-681. <http://conference.unsri.ac.id/index.php/sule/article/view/55>
- Ahmed, S. & Mohamed, A. (2019). Exploring Pre-Service Teachers' Perceptions of Their Pedagogical Preferences, Teaching Competence and Motivation. *International Journal of Instruction*, 12 (1), 493-510. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1201182>
- Algeo, C. (2020). The Researcher-Participant Relationship In Action Research: A Case Study Involving Australian Project Managers. *Alara*, 2 (18), 2-4. <https://www.researchgate.net/publication/259220682>
- Álvarez, M., Vargas, A., Gazell, A., & González, M. (2017). Percepciones del personal docente en educación inicial sobre su profesión y el papel que desempeñan en la sociedad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (3), 1-23. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178005>
- Arias, G. (2020). Some teacher and students perceptions about pedagogical strategies in the english class. *Linguística y literatura*, 41 (78), 139-162. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8071844>
- Aspers, P. & Corté, U. (2019). What is qualitative in qualitative research? *Calidadive sociología*, 7 (42), 139-160. <https://www.researchgate.net/publication/331387557>
- Astrain, S. (2018). Calidad educativa: la motivación docente como elemento clave. [Tesis de maestría, Universidad de Navarra- España]. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/58269/1>
- Ахтырский, А. (2021). Исследование процессов профессионального выгорания педагогических работников сиротских учреждений. Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований, 1 (2), 65-71. <http://teleskop-journal.spb.ru/ru/node/3440>
- Biba, A. (2018). The case study as a type of qualitative research. *Journal of contemporary Educational Studies*, 1 (8), 28-43. <https://www.researchgate.net/publication/265682891>
- Elaica, J. (2018). Guía para hacer una entrevista. *Germina*, 1 (1), 7-12. <https://doi.org/10.52948/germina.v1i1.65>
- Estrada, E. & Mamani, M. (2021). Competencias digitales y variables sociodemográficas en docentes peruanos de educación básica regular. *Revista San Gregorio*, 1 (45), 1-16. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rsan/v1n45/2528-7907-rsan-1-45-00001>
- Federación de la Enseñanza de Andalucía. (2017). Desmotivación en los docentes. *Temas para la educación*, 1 (17), 1-8. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8728>
- Fodtad, A & Nielsen, I. (2021). Du er nødt til å ha endringskompetanse som lærer, hvis ikke så dør du ut, altså». Lærerperspektiv i digitaliserte klasserom. *Idunn*, 4(6), 101-130. <https://doi.org/10.18261/9788215031606-2019-06>

- Garcia, P. & Marin, P. (2021). Education of Emotional Intelligence at School-age: An Exploratory Study From the Teaching Perspective. *Revista Electrónica Educare*, 25 (3), 85-105. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-3.6>
- Han, J. (2021). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education* 3 (1), 1-18. https://www.researchgate.net/publication/305924536_Teacher_motivation_Definition_research_development_and_implications_for_teachers
- Herrera, D. (2019). Future Time Perspective and its Motivational Relevance in Different Educational Contexts. *Propósitos y Representaciones*, 7(spe), 348-348. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/348>
- Khanal, L., Bidari, S., & Nadif, B. (2021). Teachers (De) Motivation During COVID-19 Pandemic: A Case Study from Nepal. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4 (6), 82-88. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2021.4.6.10>
- Llorent, V., Cobano, V. & Bejarano, P. (2019). Motivación de maestros de infantil y primaria durante la formación inicial universitaria. *Humanidades*, 4 (38), 37-64. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/71139082>
- Luque, O., García, I., Pulido, M., Lorenzo, J. & Augusto, J. (2022). Teachers' life satisfaction: A structural equation model analyzing the role of trait emotion regulation, intrinsic job satisfaction and affect. *Teaching and Teacher Education*, 1 (13), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103668>
- Melgaço, L., Filgueiras, M. & Edivaneide, A. (2022). A motivação como aliada à prática pedagógica no desenvolvimento da educação profissional Integrated ao Ensino Médio. *Investigación, sociedad y desarrollo*, 9 (9), 1-21. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.6728>
- Norynberg, L. & Vélez, M. (2019). Motivation et pratiques enseignantes. *Revista Montpellier*, 1(3), 55-70. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02083940/document>
- Ortez, E. (2009). La entrevista en profundidad en los procesos de investigación social. http://ri.ues.edu.sv/id/eprint/9542/1/Revista_La_Universidad_8c6
- Sahito, Z. & Vaisanen, P. (2018). Perception and Experience of Teacher Educators about Their Motivation: A Case Study Approach. *Journal of Language Teaching and Research*, 9 (3), 480-490. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0903.05>
- Sandmeier, A. et al (2022). Work until you drop: Effects of work overload, prolonging working hours, and autonomy need satisfaction on exhaustion in teachers. *Teaching and Teacher Education*, 4 (2), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103843>
- Serna, O. & Sánchez, C. (2018). Los nuevos retos y demandas en el desarrollo de las competencias. *Atenas*, 3 (31), 1-7. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207001>
- Silva, P., Sicilia, A., Lirola, M. & Burgueño, R. (2018). Academic motivation in the initial training of physical education teachers. *Thermo fisher scientific*, 18 (71), 537-554. <https://www.researchgate.net/publication/327762941>
- Soma, A. (2022). Role and responsibility of a teacher. *Arts an science college*, 1 (75), 72-76. <https://www.researchgate.net/publication/346461469>
- Tataje, F. y Rodriguez, P. (2019). Condiciones laborales y desarrollo de la profesionalidad en el personal docente de una institución educativa de Subtanjalla, 2018. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/27665>
- Yuting, L. & Qiu, L (2022). 教师消极情绪调节期望与职业幸福感的关系探讨. *心理学进展*, 12 (4), 1337-1344. <https://doi.org/10.12677/AP.2022.124159>

La influencia del cuento motor en el desarrollo emocional de los niños en la EBR, según los docentes en tiempos de pandemia

The influence of the motor story on the emotional development of children in the EBR, according to teachers in times of pandemic

Elleen Obispo Céspedes¹; Gicela Durand Hurtado¹;
Evelyn Ávalos Levano¹

Resumen

El contexto actual presenta cambios en el desarrollo emocional de los niños (utilidad, creatividad, interpretación y expresión corporal) por falta de interacción social. Por lo tanto, la presente investigación tiene como objetivo comprender la influencia del cuento motor en el desarrollo emocional de los niños en la EBR según los docentes. Esta investigación sirve de guía al objetivo mediante el enfoque cualitativo de diseño fenomenológico, en donde se realizó una entrevista a profundidad, contando con la participación de 2 docentes, presentando 4 categorías de las cuales se emplearon 8 preguntas para la recolección de datos que fueron redactados en textos, donde se originó una reducción de datos y obteniendo las categorizaciones; posteriormente, se analizaron para proceder en las categorías emergentes logrando como resultado la predominación del cuento motor en el desarrollo emocional de los niños, potenciando la imaginación, creatividad y la expresión corporal para una interacción más óptima en su educación estudiantil.

Palabras claves: Cuento motor, desarrollo emocional, creatividad, imaginación, expresión.

Abstract

The current context presents changes in the emotional development of children (utility, creativity, interpretation and corporal expression) due to lack of social interaction. Therefore, the present investigation aims to understand the influence of the motor story on the emotional development of children in EBR according to teachers. This research serves as a guide to the objective through the qualitative approach of phenomenological design in which an in-depth interview was carried out with the participation of 2 teachers, presenting 4 categories of which 8 questions were used for data collection that were written in texts, where a data reduction originated and obtaining the categorizations, it was analyzed to proceed in the emerging categories, achieving as a result the predominance of the motor story in the emotional development of children, promoting imagination, creativity and corporal expression for a more interaction optimal in your student education.

Keywords: Motor story, emotional development, creativity, imagination, expression.

¹ Universidad de Ciencias y Humanidades, Lima, Perú
{ellobispo, gicduranddh, eveavalos}@uch.pe

INTRODUCCIÓN

Durante la situación compleja que se presentó en el 2020 debido a la pandemia, se estableció el decreto de urgencia que cambió el sistema educativo, afectando el desarrollo emocional de los niños; el crecimiento afectivo es importante para una comunicación mediante un lenguaje universal a través de gestos y manipulaciones con su entorno en la etapa de la niñez (Valenzuela, 2017). Así mismo, se debe tener en cuenta que la disposición actual tiene un efecto en los progenitores, quienes en esta coyuntura particular se encuentran viviendo una postura anómala que repercute en ellos de manera física, económica y emocional (Cevallos y Sevilla, 2020). Asimismo, en la educación remota se evidenciaron cambios, es por ello que se integra la herramienta del cuento motor en los niños, donde se refuerza el saber escuchar para activar la imaginación, creando personajes, lugares y dando soluciones a los desafíos que ellos mismos puedan producir, y potenciando la expresión corporal, siendo esta una guía de sus pensamientos.

Estas acciones facultan a los niños a distinguir sus emociones con la finalidad de autorregular y autocontrolar las mismas en determinadas situaciones (Otones y López, 2014). De la misma forma, aplicar el cuento motor es entretenerse de una manera pedagógica, abordando una actividad que proporciona la oportunidad de sentir y descubrir innovadores conocimientos en un modo emocionante; además, es multidisciplinar al relacionarse con diferentes áreas curriculares (Ubago et al., 2017).

Los estudios insinúan que participar en el relato de historias tiene efectos positivos en el desarrollo social, intelectual y emocional (Mokhtar et al., 2011), adicionalmente, es una herramienta eficaz para comprender y conocer cómo el cerebro preside la orquesta de las emociones humanas; se debe tener presente que el cerebro del niño es flexible, incluso en las habilidades emocionales, pues estas se ejecutan debido a la práctica constante. Sustituir viejos hábitos por otros es factible, esto mediante la práctica perseverante de hábitos innovadores, con lo cual se fabricarán nuevos circuitos neuronales relacionados a su particular regularización emocional (Ministerio de Educación [MINEDU], 2021).

Por lo tanto, para alcanzar hábitos innovadores, se repetirán las acciones diarias que realizan los niños que permiten fortalecer y formar las conexiones que guían continuamente a los resultados requeridos, de la misma manera, la neurociencia indica que en la etapa de la niñez el cerebro es moldeable, por esta razón, tiene la facultad de implantar más conexiones rígidas y potentes entre las neuronas cerebrales que en otra etapa del ser humano (Morgado, 2012).

Ante ello, es preciso indicar que los cuentos motores promocionan el desarrollo emocional del estudiante; ade-

más de ser lúdicos, enseñan y guían por medio de pequeñas tácticas de exteriorización, asimismo gestionan las emociones de manera saludable, permitiendo identificar la expresión corporal (López, 2008). La utilidad de esta herramienta pedagógica logrará que los estudiantes exploren sus diversas potencialidades creativas, adquiriendo experiencias diferentes en determinadas situaciones, de una manera espontánea, libre o sugerida (Iglesia, 2008). La creatividad presenta métodos como la serenidad, que es denominada también fortuita; la similitud, que es provocada por los estímulos, y la mediación, que es importante en las áreas de esfuerzo con el uso de símbolos, estos procedimientos pueden ser evocados en contigüidad (Mednick, 1962).

En consecuencia, la utilidad del cuento motor en la etapa de la niñez permitirá evidenciar la creatividad innata que poseen, y a través de la cual podrán ir manifestando sus delimitaciones con la realidad, más aún, la existencia real está centrada en la imaginación, esta radica en que toda creación de una fantasía constantemente se organiza con elementos aferrados al contexto real, y que preservan de la experiencia anterior del ser humano, siendo una fuerza poderosa y útil para la obtención de resultados únicos que los llevará a la cima (Jay, 1974), a través del elemento imaginativo se cambiará el entorno de manera abstracta, potenciando así la funcionalidad del objeto y las capacidades técnicas del sujeto (Motos, 1998).

Esto va a generar en el niño la interpretación corporal para entender una innovadora forma de expresión no verbal, también exteriorizan estados emocionales y liberadores de energía que los orientan hasta la expresión de su ser, unirán movimientos corporales con el objetivo de fortalecer su integridad con un ritmo propio y la capacidad física, limitando el estilo particular del docente (Stoke, 1974). En efecto, los maestros deben proporcionar herramientas adecuadas en la etapa de la niñez para su desarrollo emocional que permitirá identificar sus sentimientos, de qué manera les afecta y lograr autorregular sus emociones (López, 2008).

En el presente trabajo de investigación se tiene como objetivo principal comprender la influencia del cuento motor en el desarrollo emocional de los niños en la EBR, según los docentes en tiempos de pandemia; a partir de lo mencionado, se describen los siguientes objetivos específicos:

- (1) Identificar las utilidades del cuento motor en desarrollo emocional de los niños.
- (2) Identificar la influencia en el desarrollo de la creatividad y la imaginación de los niños.
- (3) Identificar la influencia del cuento motor en la interpretación corporal.

METODOLOGÍA

El presente artículo se desarrolló desde el enfoque cualitativo, permitiendo comprender la realidad social que se genera a través de diferentes dimensiones sociales (Guerrero, 2014) así mismo, se utilizó un diseño fenomenológico que busca comprender el significado que los seres humanos dan a su experiencia y poder interpretarla (Mannay, 2017) por lo tanto, en el proceso de comprensión se extendieron acciones propias a través de una cadena de etapas como la clarificación descriptiva, estructural y la discusión de resultados (Martínez y Benítez 2016). En consecuencia, se creó un cuestionario con el fin de proteger los objetivos y la estructura de la entrevista, que establecerá una interacción particular por medio de preguntas abiertas que permitirán obtener información expresada en un lenguaje verbal y no verbal de los docentes que será representada con los códigos DE1 y DE2 (Canales, 2006). Esta postura observará la construcción de conocimientos en las entrevistas, además, no solo se recopilarán los intelectos, sino que será parte del entendimiento producido en determinada situación (Kvale, 2012).

Participantes

La muestra fue de dos profesoras de 25 y 40 años, ambas laboran en escuelas de Lima Metropolitana (Perú) en las que se desarrolla la educación básica regular.

Instrumentos

Entrevista en profundidad: se caracteriza por ser una conversación individual no estructurada, en la que el entrevistado expresa de manera libre sus opiniones, pensamientos o preferencias sobre el tema (Carmona y Flores, 2007). Asimismo, los datos se van construyendo poco a poco conforman un sistema continuo y extenso donde la paciencia es un factor significativo (Blasco y Otero, 2008). En esta entrevista se recogió la información acerca de la influencia del cuento motor en el desarrollo emocional en los docentes de educación primaria. El cuestionario está constituido por 8 preguntas agrupadas en pares por cada categoría. La primera categoría habla del cuento motor en el desarrollo emocional; por ejemplo: ¿Cómo cree que el cuento motor afecta el desarrollo emocional de los niños? ¿De qué manera lo afecta? La segunda categoría habla de las utilidades del cuento motor en la niñez, por ejemplo: ¿Qué opina de la utilidad del cuento motor? ¿Por qué piensa así? La tercera categoría habla del cuento motor en el desarrollo de la creatividad y la imaginación, por ejemplo: ¿De qué manera el cuento motor ayuda a la interpretación corporal? ¿Por qué? La cuarta categoría habla del cuento motor e interpretación corporal, por ejemplo: ¿De qué manera el cuento motor ayuda a la interpretación corporal? ¿Por qué?

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Luego de exponer la metodología y detallar los instrumentos, se procedió a crear conclusiones a partir del análisis de los resultados.

Cuento Motor en el Desarrollo Emocional de los Niños

En la educación remota se presentaron cambios que permitieron incorporar la herramienta del cuento motor en la etapa de la niñez, reforzando la escucha activa para poder conectar la imaginación, creando lugares, personajes y resolviendo los retos que los niños puedan generar, estimulando su expresión corporal, siendo esta la norma de sus pensamientos; estos actos permiten a los niños diferenciar y reconocer sus emociones con el fin de autocontrolar y auto regularlas en determinadas circunstancias (Otones y López, 2014).

A. El Cuento Motor y el Desarrollo Emocional de los Niños

Se hablan de los diferentes beneficios del cuento motor a nivel afectivo en los estudiantes; sin embargo, también se pueden encontrar posibles perjuicios, como se detalla a continuación:

[...] puede haber una afectación positiva y una afectación negativa, una afectación que genere sensaciones de tristeza, de alegría, de rencor, de identificación, entonces ahí hay la responsabilidad de un maestro siempre estar al tanto, sobre todo de la situación emocional y también el carácter y temperamento de sus estudiantes (...) (DE1).

[...] una historia (...) moviliza también sus emociones hace un trabajo (...) que yo diría un entrenamiento emocional (...) (DE2).

Los docentes entrevistados dejan ver que el cuento motor influye en el desarrollo emocional de los niños de forma positiva y negativa; también influye en aspectos de su personalidad, como en su temperamento y carácter, constituyendo esto un entrenamiento emocional para los niños. Sin embargo, a continuación se observan otros aspectos en los que influye el cuento motor.

B. El Cuento Motor Influye en otros Aspectos

Aquí se expresan distintos aspectos relativos a la influencia del cuento motos en otros aspectos.

[...] el cuento motor va ayudar que la capacidad del estudiante sea aún mayor no solamente se va expresar mediante palabras mirando hacia adelante va reforzar en su comunicación (...) (DE1).

[...] influir en hacerlo menos temeroso (...) de tener mayor destreza manejo del equilibrio mayor belleza de sentir su cuerpo como una herramienta que le permite expresar y comunicar mejor de brindarle esa seguridad para comunicarse (...) (DE2).

Los docentes entrevistados dejan ver que el cuento motor influye en la capacidad de los estudiantes, ya que les va a ayudar a expresarse y los hace menos temerosos, por ello les brinda una mayor seguridad al comunicarse con los de su entorno.

Utilidades del cuento motor en la niñez

Al utilizar la herramienta pedagógica, el estudiante consigue reconocer sus diferentes fortalezas creativas obteniendo vivencias distintas en situaciones precisas de un modo natural o libre (Iglesia, 2008).

A. La Utilidad del Cuento Motor

En cuanto a la utilidad, se expresan diversos criterios:

[...] la utilidad del cuento motor bueno como lo quiero recalcar es una buena herramienta para poder generar una buena motivación antes, durante y después de las sesiones de clase para poder desarrollar lo conveniente dentro del DCN (...) (DE1).

[...] la palabra utilidad (...) como tal (...) el cuento motor es una estrategia (...) que trabaja todas las dimensiones que necesita sobre todo un niño de primaria, un niño de inicial. Y también es válido en la secundaria (...) e incluso para los adultos porque mueve (...) todas las dimensiones (...) (DE2).

Los docentes entrevistados dejan ver que la utilidad del cuento motor es una herramienta importante que le da motivación a los niños, también es preciso recalcar que se trabaja incluso con los adultos.

B. Motivación y Cuento Motor

En el ámbito de la motivación, se mencionan las siguientes opiniones:

[...] los estudiantes han disfrutado lo que han aprendido (...) aprender a aprender va motivar que un adulto también sea autodidáctico (...) va a tener que dosificar esa energía, pero si no lo hacen (...) pueden desencadenarse quizás en episodios de agresión o depresión (...) (DE1).

[...]una manera de movilizar todo (...) con el espacio a relacionarse colectivamente con sus compañeros para crear cosas en grupo a través (...) del cuento (...) entonces

inmediatamente ellos tienen la imagen (...) todos construyen (...) ese trabajo en equipo (...) como motivación (...) (DE2).

Los docentes entrevistados dejan ver que el cuento motor motiva a los estudiantes, de tal manera que puedan relacionarse con su entorno, por ello, esto se constituye como un trabajo en equipo.

Cuento motor en el desarrollo de la creatividad e imaginación

La utilidad del cuento motor en el niño permitirá fortalecer la creatividad innata que tienen, y al utilizarlo manifestarán sus delimitaciones en su contexto real donde se centra la imaginación, iniciándose en la creación de la fantasía innovadora, la cual se planifica con los componentes de la realidad, asimismo, mantienen las costumbres que preservan de las experiencias aprendidas, siendo pilares para obtener el resultado que los conducirá a la cima del aprendizaje (Jay, 1974).

A. El Cuento Motor Afecta a la Creatividad e Imaginación

Se habla del cuento motor y cómo afecta en la creatividad e imaginación de los niños; sin embargo, también se pueden encontrar posibles perjuicios como se detalla a continuación:

[...]cuando damos muchas indicaciones hace que el estudiante castre esa creatividad (...) el estudiante simplemente va a repetir (...) lo que hace la maestra o (...) los demás compañeros (...) esa creatividad es de manera diferente de ver la realidad (...) para que ellos creen e imaginen (...) un cuento (...) los estudiantes están desarrollando aquí en su cerebrito todo, ya vieron que color es, ya vieron cómo se mueve, ya vieron como es si es grande o es pequeño para ellos no están difícil (...) (DE1).

[...] la creatividad tiene varias etapas (...) que luego va desarrollando de manera transversal (...) porque le permite un pensamiento (...) que le brinda varias posibilidades frente a una situación problemática (...) es un proceso que te obliga a pensar de manera profunda no mecánica, no superficial y la imaginación es algo que te brinda el hecho de imaginar desde tu mundo interior y pensar en otros mundos no diferentes con tus colores (...) (DE2).

Los docentes entrevistados dejan ver que el cuento motor afecta en la creatividad e imaginación de los niños, es decir, que el estudiante repite las indicaciones brindadas por la maestra, así mismo, la creatividad permite a los niños enfrentar sus situaciones problemáticas.

B. La Participación de los Alumnos en el Cuento Motor

En cuanto a la participación y el cuento motor, se puede mencionar lo siguiente:

[...] los cuentos motores (...) y el estudiante ejecuta (...) su manera de contribuir (...) desde pequeño se le da un espacio para participar y proponer va ser de que esto crezca en el futuro (...) y el colegio es el momento donde tiene que iniciarse a ser esta transformación (DE1).

[...] toma conciencia (...) y aprende también la habilidad de recibir indicaciones instrucciones y ponerlas en práctica (...) le permite este dar forma a los conceptos, a los objetos (...) a través de los cuentos (...) (DE2).

Los docentes entrevistados dejan ver que el cuento motor ayuda a los estudiantes a comunicarse y expresarse, por ello el colegio es el primer punto donde los estudiantes tienen la destreza para poner en práctica sus expresiones.

Cuento motor e interpretación corporal

El cuento motor fomenta en la niñez una interpretación corporal que permitirá entender una nueva forma de expresión no verbal, así mismo, manifestarán circunstancias emocionales independizando energías que los guiarán hasta expresar su esencia, agruparán movimientos corporales con la meta de potenciar su integridad con un particular ritmo y aptitud física, limitando el estilo del profesor (Stoke, 1974).

A. El Cuento Motor Ayuda a la Interpretación Corporal

En el ámbito de la interpretación corporal se puede evidenciar que:

[...] El cuento motor siempre (...) recomienda que el estudiante comprenda (...) los niveles y también ahora por la virtualidad hemos integrado los tipos (...) que va ayudar en (...) muchas habilidades porque uno socializa, se divierte, genera (...) su forma de expresarse (...) (ED1)

[...] estar muy atento y coordinar (...) el niño aprende rápido (...) lo que observa, lo que vive, lo que experimenta (...) y ponerlo al servicio de una historia (...) (DE2).

Los docentes entrevistados dejan ver que el cuento motor de manera virtual integra muchas habilidades, esto ayuda a los niños a poder expresarse sin temores, así mismo puede experimentar y explorar su entorno.

B. El Cuento Motor Influye en la Expresión Corporal

En cuanto a la importancia del cuento motor en la expresión corporal se menciona en que:

[...] la expresión corporal es como (...) la expresión vocal (...) el trabajo del movimiento tiene que ir de la mano con la respiración (...) un cuento motor (...) es muy importante (...) a la expresión corporal (...) para que se pueda darse un producto (DE1).

[...] la expresión corporal no es solamente un tema de socialización (...) es su herramienta para poder expresar (...) que cuenta con su cuerpo (...) propiamente dicha de resistencia de fuerza de velocidad que provoca la historia (...) el niño trabaja la percepción sensorial (...) controlando su cuerpo (...) (ED2).

Los docentes entrevistados dejan ver que el cuento motor influye en la expresión corporal, puesto que el movimiento del cuerpo expresa sentimientos, por otro lado, la expresión corporal particularmente trabaja también en la percepción sensorial.

CONCLUSIONES Y TRABAJOS FUTUROS

Se concluye que el cuento motor influye en el desarrollo emocional, fortaleciendo la escucha activa, la imaginación y la expresión corporal (Otones y López, 2014). Se demostró mediante las respuestas de las docentes que los niños manifestaron cambios emocionales, así mismo, su autorregulación. Se identificó que la utilidad del cuento motor potencia la creatividad en diferentes situaciones espontáneas (Iglesias, 2008) que al utilizar el cuento motor se trabajarán todas las dimensiones, motivando al niño en su etapa. Se demostró que esta herramienta focaliza la imaginación para una fantasía nueva, relacionado a su entorno y caracteres (Jay, 1974), por ende, los indicadores adecuados permiten tonificar la imaginación por medio de un proceso del pensamiento profundo.

Se reconoció que el cuento motor fomenta en el niño una comunicación no verbal por intermedio de la expresión corporal, manifestando sus emociones y mostrando su esencia propia (Stoke, 1974). Se precisó que los niños, al comprender los niveles espaciales, priorizaron socializarse, es aquí donde la atención y coordinación logran experimentar una historia. Así, utilizar esta herramienta del cuento motor en las instituciones educativas integrándolas más en las áreas curriculares para que a través de ella los docentes puedan potenciar el desarrollo emocional y así el niño se logre desarrollar de manera íntegra, confirmando así las investigaciones de (Mokhtar et al., 2011).

REFERENCIAS

Blasco, T y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (II). *Nure Investigación*, 34. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/408/399>

- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM Ediciones.
- Carmona, C. S., & de Flores, S. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad. *Laurus*, 13(23), 249-262. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102313>
- Cevallos, N. & Sevilla, S. (2020). El efecto del aislamiento social por el Covid-19 en la conciencia emocional y en la comprensión lectora. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. https://www.researchgate.net/publication/341548098_El_efecto_del_aislamiento_social_por_el_Covid19_en_la_conciencia_emocional_y_en_la_compreension_lectora
- Flick, U. (2007). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata S.L.
- Gil, R. (2014). *Métodos de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Guerrero, G. & Guerrero, M. (2014). *Metodología de la investigación. Serie integral por competencias*. Grupo Editorial Patria SA De CV México, DF-San Juan Tlhuaca.
- Iglesia, J. (2008). Los cuentos motores como herramienta pedagógica para la educación infantil y primaria. *Revista de Comunicación y Tecnologías Emergentes* 6, 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/5525/552556592006.pdf>
- Jara, O. (2014). *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. Lima-Perú. Educación popular y saberes libertarios. <https://democraciaglobal.org/wp-content/uploads/Sistematizaci%C3%A9n-de-experiencias-para-web-1-a-164-1.pdf>
- Jay, M. (1974). *La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt*. Taurus.
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- López, N. (2008). *Expresión corporal, ritmo y danza a través del cuento motor en primaria*. <http://academicae.unavarra.es/bitstream/handle/2454/15399/TFG14-Gpriel%3%93PEZ-67928.pdf?sequence=1&isAllowed=n>
- Mannay, D. (2017). Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa. 1-180.
- Martínez, H. & Benítez, L. (2016). *Metodología de la Investigación social*. Cengage Learning Editores.
- Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological review*, 69(3), 220. <https://pdfs.semanticscholar.org/927c/10385d93d538e2791f8ef28c5eaf96e08a73.pdf>
- Meneses, J & Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. <https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario-entrevista/cuestionario-entrevista.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Conciencia y regulación emocional: fundamentos y orientaciones para promover su desarrollo en niñas y niños de 3 a 5 años*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7239>
- Mokhtar, H., Halim, M., & Kamarulzaman, S. (2011). The effectiveness of storytelling in enhancing communicative skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 18, 163-169.
- Morgado, I. (2012). *Claves neurocientíficas de la enseñanza y el aprendizaje*. Ministerio de Educación.
- Motos, T. (1998). *Expresión Corporal y Simbolización. Departamento de Didáctica y Organización Escolar*. Universidad de Valencia. https://www.researchgate.net/publication/316923031_Expresion_corporal_y_simbolizacion
- Otones, R. & López, V. (2014). Un programa de cuentos motores para trabajar la motricidad en educación infantil: Resultados encontrados. *La Peonza: Revista de Educación Física*, 9, 27-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4746783>
- Pic, M. & Lavega, P. (2019). Estimating motor competence through motor games. RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, XV (55),5-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71065357002>
- Stoke, P. (1974). *La Expresión Corporal y El Niño*. Capítulo II Niveles de enseñanza. Ricordi (pp.8-9-10).
- Ubago, J. & Muros, J. (2017)..Animación a la lectura a través del cuento motor en educación física. *Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*. https://www.researchgate.net/profile/Gabriel-Gonzalez-Valero/publication/317531892_ANIMACION_A_LA_LECTURA_A_TRAVES_DEL_CUENTO_MOTOR_EN/links/593d6c91aca272c4d9c33b29/ANIMACION-A-LA-LECTURA-A-TRAVES-DEL-CUENTO-MOTOR-EN.pdf
- Valenzuela, E. (2017). *La educación emocional a través de los cuentos motores*. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/24218/TFG-B.1037.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

El nivel de las competencias digitales de los docentes de primaria en colegios de Lima Norte durante las clases virtuales del año escolar 2021

The level of digital skills of primary school teachers in schools in North Lima during the virtual classes of the 2021 school year

Johny Carranza Montoya¹; María Rivas Guerrero¹;
Iván Iraola-Real¹

Resumen

La educación virtual en nuestro país exige docentes con una serie de habilidades tecnológicas; por tal motivo, la presente investigación tiene como fin determinar el nivel de las competencias digitales (técnica, informacional, comunicativa, educativa, analítica, social y ética) de los docentes de primaria en colegios de Lima Norte durante las clases virtuales del año escolar 2021. El grupo muestral estuvo constituido por 25 docentes, 2 varones (8%) y 23 mujeres (92%) (Cinco valores perdidos). En relación a las edades de los encuestados, estuvo entre 20 y 46 años ($Mage = 31.16$, $SD = 8.43$). Los resultados del estudio revelaron que la media de las dimensiones fue: dimensión educativa (2.98), dimensión informacional comunicativa (3.30), dimensión social y ética (3.21), dimensión analítica (3.24) y dimensión técnica (2.88); de esta manera, se deduce que los docentes encuestados se localizan dentro del nivel esperado (nivel 3) establecidos por el MINEDU. En síntesis, se demostró que los cinco niveles de las competencias digitales del estudio son necesarios para determinar si un docente es o no competente en el escenario virtual.

Palabras claves: Educación virtual, competencia digital, competencia digital docente

Abstract

Virtual education in our country requires teachers with a series of technological skills; for this reason, the purpose of this research is to determine the level of digital skills (technical, informational, communicative, educational, analytical, social, and ethical) of primary school teachers in schools in North Lima during the virtual classes of the 2021 school year. The sample group consisted of 25 teachers, 2 males (8%) and 23 females (92%) (Five missing values). Regarding the ages of the respondents, they were between 20 and 46 years old ($Mage = 31.16$, $SD = 8.43$). The results of the study revealed that the mean of the dimensions was: educational dimension (2.98), communicative informational dimension (3.30), social and ethical dimension (3.21), analytical dimension (3.24) and technical dimension (2.88). In this way, it can be deduced that the teachers surveyed are located within the expected level (level 3) established by the MINEDU. In summary, it was shown that the five levels of digital skills in the study are necessary to determine whether or not a teacher is competent in the virtual setting.

Keywords: Virtual education, digital competence, digital teaching competence

¹ Universidad de Ciencias y Humanidades, Lima, Perú
{johcarranzam, marrivasg, iiraola}@uch.pe

INTRODUCCIÓN

Debido a la pandemia por COVID-19, hubo la necesidad de reestructurar de manera inesperada a un sistema de educación remoto; sin embargo, la realidad del profesorado en el manejo de las herramientas digitales era desoladora, puesto que se evidenciaba la falta de dominio en competencias digitales necesarias durante su labor pedagógica. Previo a este contexto, la Encuesta Nacional de Docente (ENDO) en el año 2018 realizó un estudio a nivel nacional, el cual reflejó que solo el 27 % de docentes recibieron capacitación en el uso de las Tecnología de la Información y Comunicación (TIC). Más adelante, la misma encuestadora elaboró otra investigación, evidenciando que el 67% de los docentes había tenido algún tipo de capacitación sobre el manejo de plataformas virtuales. En suma, el incremento de capacitaciones docentes fue del 30 % en los últimos tres años; aunque este porcentaje no es significativo, ya que todavía un 35 % del profesorado carece de participación en programas formativos virtuales (Ministerio de Educación [MINEDU], 2018).

El propósito de estas capacitaciones en el uso de las TIC es optimizar las competencias digitales de los docentes. Haciendo referencia a este término, un acercamiento a la definición de la competencia digital consiste en la aplicación creativa, crítica y segura de las herramientas digitales que le permiten al individuo desenvolverse en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF], 2017).

Para el desarrollo de las competencias digitales, el individuo debe ser capaz de emplear las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) con el fin de producir, presentar y comprender información compleja con criticidad, creatividad e innovación (Comisión Europea, 2007). En cuanto a los docentes, la incorporación de los medios virtuales permite la implementación de nuevos métodos de enseñanza y evaluación a los estudiantes, desarrollando nuevos escenarios de aprendizaje (Jiménez y Gijón, 2016). Adicionalmente, desde la perspectiva teórica, las competencias digitales tienen su origen en el modelo Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), propuesto por Mishra y Koehler (2006) que explica la intersección entre el conocimiento del contenido (el tema a enseñar), el conocimiento pedagógico (métodos de enseñanza) y conocimiento tecnológico (dominio de las TIC) (Salas, 2020); es decir, las habilidades del profesorado en su labor pedagógica referente a las plataformas digitales deben integrar estos ejes en el ámbito educativo (Cejas, Navío y Barroso, 2016).

En relación al Marco de Competencias de los Docentes en materia de TIC, propuesto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), agrupa en tres grandes bloques a las competen-

cias digitales docentes: El primero, el educador se alfabetiza y familiariza con las TIC; el segundo se refiere a cómo el docente aplica sus competencias digitales en diversas situaciones con el objetivo de centrar sus acciones para un buen desarrollo integral de sus estudiantes y, finalmente, el educador en el tercer nivel innova en la creación de nuevos contenidos y planifica de manera autodidacta el desarrollo de la cultura digital en sus educandos (Unesco, 2019).

En el Perú, el MINEDU (2016) propone en el Currículo Nacional las competencias transversales, se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las TIC y gestiona su aprendizaje de manera autónoma, las competencias transversales deberán lograrse con el apoyo de un docente que domine las competencias digitales. El primero, implica la personalización, gestión, interacción y creación de objetivos en las plataformas digitales en función a los intereses de cada individuo con responsabilidad y sentido ético; mientras que el segundo se refiere a la forma cómo el sujeto establece sus propósitos de aprendizaje, las acciones a seguir para cumplirlas y el monitoreo gradual de su desempeño.

Desde otra perspectiva, las dimensiones de la competencia digital se subdividen en cinco niveles: técnico, informacional y comunicativo, educativo, analítico, social y ético; estos guardan relación porque representan niveles progresivos de perfeccionamiento y capacitación del docente en la modalidad virtual. Vale decir que la primera competencia a desarrollar inicia desde el uso técnico de los recursos virtuales y su aplicación en el plano educativo para promover aprendizajes significativos, hasta llegar al nivel más alto que implica reflexionar sobre el desarrollo de la competencia y ser conscientes de la influencia cultural de los mismos, teniendo en cuenta aspectos como la privacidad y seguridad de la información (Prendes, Gutiérrez y Martínez, 2018).

Con respecto al primero, implica el manejo de programas ofimáticos, como la instalación, el mantenimiento y la seguridad de los dispositivos tecnológicos (Rangel, 2015). La dimensión informacional/comunicativa incluye obtener, almacenar y organizar la información digital evaluando su propósito e importancia; además de interactuar, participar y compartir recursos en línea con otros (INTEF, 2017). En relación a la dimensión educativa, guarda relación con la creación y distribución de materiales digitales y la gestión de las herramientas tecnológicas en el proceso educativo (Punie & Redecker, 2017). La competencia analítica hace referencia a la organización e integración de las herramientas tecnológicas para emplearlas de forma efectiva en sus actividades propias de su quehacer profesional (Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MinEducación], 2013). Por último, la dimensión social y ética consiste en integrar, incorporar y modelar acciones donde se evidencie el desarrollo de las habilidades sociales, mediante prácticas que favorezcan la cultura digital y los derechos de autoría (Ministerio de Chile, 2011).

Figura 1
Modelo de competencia digital docente del profesor universitario



Nota. Obtenido de Prendes et al. (2018).

Después de lo mencionado anteriormente, se tiene como objetivo general determinar el nivel de las competencias digitales de los docentes de primaria en colegios de Lima Norte durante las clases virtuales del año escolar 2021. En cuanto a los objetivos específicos, se busca identificar el nivel de las competencias digitales técnica e informacionales comunicativas, educativas y analíticas, y sociales y éticas de los docentes de primaria en colegios de Lima Norte durante las clases virtuales del año escolar 2021. Adicionalmente, se proponen las siguientes hipótesis:

- H1: El 60 % de los docentes en colegios de Lima Norte posee un nivel destacado en competencias digitales.
- H0: El 60 % de los docentes en colegios de Lima Norte no posee un nivel destacado en competencias digitales

METODOLOGÍA

La investigación a desarrollar es de tipo básico porque comprende el estudio del marco conceptual de la variable competencias digitales sin desarrollar evidencias empíricas (Jonker y Pennink, 2010). En cuanto al enfoque de investigación empleado, es de carácter cuantitativo, ya que busca medir la variable nivel de competencias digitales (Vega et al., 2014). Finalmente, el alcance es de tipo descriptivo porque busca puntualizar las características de la variable de estudio (Wiley, 2003).

PARTICIPANTES

El grupo muestral estuvo constituido por 25 profesores, 2 de ellos fueron varones (8%) y 23 mujeres (92%) (5 valores perdidos). Con respecto a las edades de los encuestados, estuvo entre 20 y 46 años (Mage = 31.16, SD = 8.43). En cuanto a los años de experiencia, hasta 2 representa el 32%; de 3 a 5 años representa el 28%, y de 6

años a más representa el 40%. En relación a la condición laboral, el mayor porcentaje de encuestados son contratados (68%), luego siguen los docentes practicantes (28%), y por último, los docentes nombrados (4%). Finalmente, 23 docentes encuestados pertenecen a instituciones educativas privadas (92%) y solo 2 docentes pertenecen a instituciones educativas públicas (8%). La mayor parte de los docentes entrevistados eran estudiantes que cursaban el VIII y X ciclo de la carrera de Educación Primaria e Interculturalidad perteneciente a la Universidad de Ciencias y Humanidades, y una minoría representaba a los docentes con bachillerato o título profesional que laboran en instituciones educativas privadas ubicadas en Lima Norte (Perú).

INSTRUMENTOS

Para la recolección de datos se empleó el cuestionario, ya que es un instrumento accesible, económico y fácil de analizar en cuanto a los resultados (Bowling, 2002).

Cuestionario de manejo de competencias digitales

Se utilizó este instrumento para determinar el nivel de las competencias digitales de los docentes de primaria en colegios de Lima Norte durante las clases virtuales del año escolar 2021. Está constituida en 5 dimensiones con 4 ítems de respuesta en escala de Likert, que tiene como referente la escala de calificación establecida por el Minedu (Nunca=1 representa En Inicio, A veces=2 representa En Proceso, Muchas veces= 3 representa Nivel Esperado y Siempre=4 representa Nivel Destacado). En el análisis de la confiabilidad, el coeficiente del Alpha de Cronbach de la escala total fue de .93, es decir, los ítems de todas las dimensiones (educativa, informacional/comunicativa, social y ética, analítica y técnica) son consistentes entre sí. Además, en el análisis de la correlación total de elementos corregidos (ítem-total) se observó que las puntuaciones oscilaban entre .39 a .77; evidenciando óptimos niveles de confiabilidad (Aiken, 2002).

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Luego de analizar la validez y la confiabilidad de la escala se procede a analizar los resultados de las dimensiones de las competencias digitales.

A. Estadísticos descriptivos

Según la Tabla 1 de estadísticos descriptivos, la media de las dimensiones fueron las siguientes: dimensión educativa (2.98), dimensión informacional comunicativa (3.30), dimensión social y ética (3.21), dimensión analítica (3.24) y dimensión técnica (2.88). Por lo tanto, se puede deducir que todas las dimensiones se encuentran en el nivel 3; es decir, los docentes encuestados se ubican dentro del nivel esperado en términos de competencias digitales por el Minedu. Asimismo, para realizar un análisis exploratorio se

hicieron los siguientes estudios con los diagramas de cajas para identificar el logro de las competencias digitales según los años de experiencia.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos

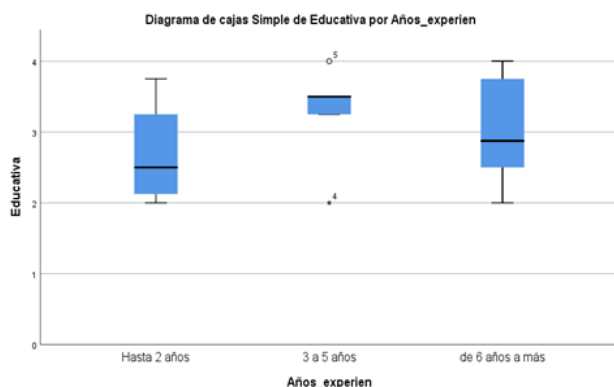
Variables / dimensiones	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Educativa	25	2	4	2,98	,661
Informacional Comunicativa Social y ética	25	2	4	3,30	,591
Análítica	25	3	4	3,24	,497
Técnica	25	2	4	2,88	,674
N válido (por lista)	25				

B. Análisis exploratorios con diagrama de cajas

En el primer diagrama de cajas relacionado a la dimensión educativa de las competencias digitales (Figura 2), el primer grupo que tiene hasta 2 años de experiencia conformado por 8 docentes, el percentil 75 y el valor más alto están ubicados entre el nivel 3 y el nivel 4, es decir, solo 2 docentes de este grupo están ubicados entre el nivel esperado y el nivel alcanzado de competencias digitales; además, los casos centrales se ubican entre el nivel 2 y próximos al nivel 3 (4 docentes), y entre el percentil 25 y el valor más bajo hay 2 docentes próximos al valor 2. En el segundo grupo que tiene de 3 a 5 años de experiencia conformado por 7 docentes, los casos centrales se ubican entre el nivel 3 y el nivel 4 (5 docentes), el encuestado N° 5 (caso atípico) sobresale de su grupo porque presenta un buen nivel de competencias digitales a nivel educativo (Nivel 4), mientras que el encuestado N° 4 (caso extremo) se encuentra en el nivel 2, es decir, al parecer no hace mucho esfuerzo por superar sus limitaciones en sus competencias digitales. En el tercer grupo que tiene de 6 años de experiencia a más, conformado por 10 docentes, los casos centrales se ubican entre el nivel 2 y el nivel 4, de los cuales un 25% se encuentra próximo al nivel 4 y un 25% restante se encuentra próximo al nivel 2.

Figura 2

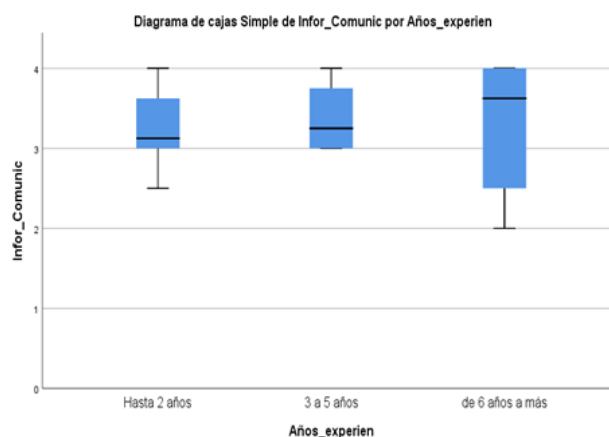
Diagrama de cajas de la competencia digital educativa



En el segundo diagrama de cajas relacionado a la dimensión informacional comunicativa de las competencias digitales (Figura 3), en el primer grupo desde el percentil 75 al valor más alto se ubican 2 docentes entre el nivel esperado y el nivel alcanzado de esta competencia. Con respecto a los casos centrales, el 50% de los docentes están ubicados entre el percentil 25 y 75 de la primera y de la tercera bisagra de Tukey, es decir, 4 docentes tienen un buen dominio de la competencia informacional comunicativa. Por último, en el tercer grupo la mediana se ubica entre los valores 3 y 4; por ende, el 50% de docentes de este grupo se encuentran entre el nivel esperado y el nivel alcanzado.

Figura 3

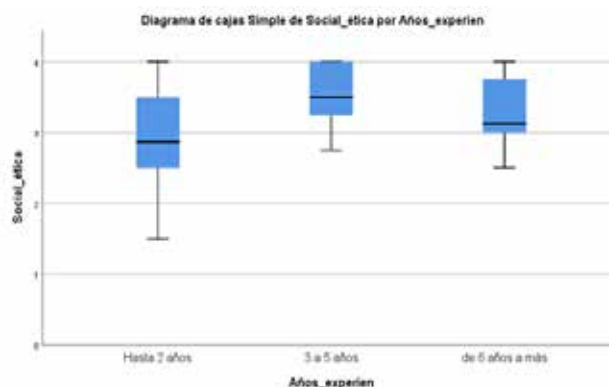
Diagrama de cajas de la competencia digital informacional educativa



En el tercer diagrama de cajas relacionado a la dimensión social y ética de las competencias digitales (Figura 4), en el primer grupo el 50% de docentes se encuentran entre el nivel en proceso y el nivel alcanzado (la mediana se ubica entre los valores 2 y 4), mientras que en el segundo y el tercer grupo las medianas se localizan entre el nivel 3 y el nivel 4 que corresponden a las categorías de “nivel esperado” y “nivel alcanzado” (entre el percentil 25 y 75 de la primera y de la tercera bisagra de Tukey).

Figura 4

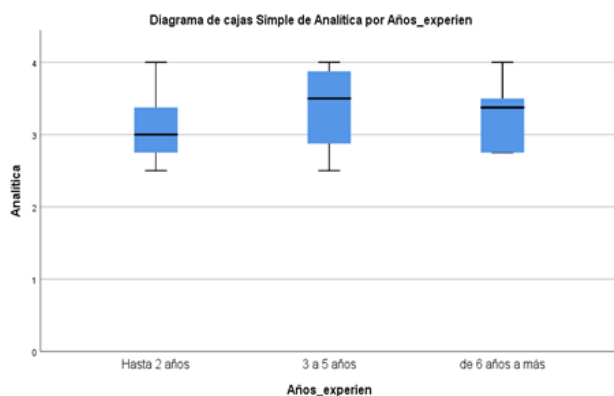
Diagrama de cajas de la competencia digital social y ética



En el cuarto diagrama de cajas relacionado a la dimensión analítica de las competencias digitales (Figura 5), en todos los grupos la primera bisagra de Tukey se ubica en el nivel 2 y la tercera bisagra alcanza el nivel 4 respectivamente; sin embargo, los docentes encuestados que tienen de 6 años de experiencia a más tienden a aproximarse a lograr el nivel más alto de la competencia.

Figura 5

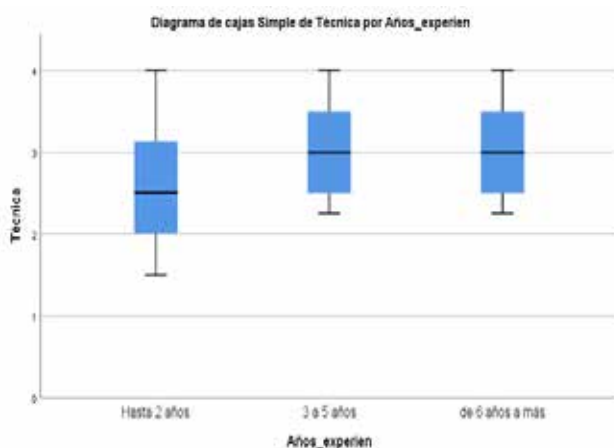
Diagrama de cajas de la competencia digital analítica



Por último, en el quinto diagrama de cajas relacionado a la dimensión técnica de las competencias digitales (Figura 6), en el primer grupo el 50% de docentes se encuentran entre el nivel en proceso y el nivel esperado (la mediana se ubica entre los valores 2 y 3); por otro lado, en el segundo y el tercer grupo, los casos centrales están ubicados entre el percentil 25 y 75 de la primera y de la tercera bisagra de Tukey (la mediana se ubica entre los valores 2 y 4), demostrando que el 50% de los docentes tienen un regular dominio de la competencia técnica.

Figura 6

Diagrama de cajas de la competencia digital técnica



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación tuvo como objetivo principal determinar el nivel de las competencias digitales de los docentes de primaria en colegios de Lima Norte durante las clases virtuales del año escolar 2021, en grupo muestral constituido por estudiantes que cursaban el VIII y X ciclo de la carrera de Educación Primaria e Interculturalidad de la Universidad de Ciencias y Humanidades, y el resto representaba a los docentes con bachillerato o título profesional que laboran en instituciones educativas privadas ubicadas en Lima Norte (Perú).

En este estudio se comprobó que los cinco niveles de la competencia digital (técnica, informacional y comunicativa, educativa, analítica, y social y ética) propuesta por Prendes et al. (2018) resultan significativos para determinar el nivel de competencia digital que debe poseer un docente en la modalidad virtual.

Con respecto a la competencia digital educativa, se concluye que dentro del grupo de 3 a 5 años de experiencia se encuentran los docentes con mayor manejo en esta dimensión, porque se localizan entre el nivel esperado y el nivel alcanzado; sin embargo, el grupo de docentes con 2 años de experiencia todavía la gran mayoría está dentro del nivel en proceso. Asimismo, los docentes de 6 años de experiencia no superan al grupo de 3 a 5 años con respecto al manejo de esta competencia porque todavía la mayor parte de docentes se sitúan entre el nivel en proceso y el nivel alcanzado. En otras palabras, el grupo de 3 a 5 años son los que han desarrollado con efectividad la creación y distribución de recursos tecnológicos y la gestión de las herramientas digitales en la actividad educativa (Punie & Redecker, 2017) a diferencia de los otros dos grupos.

En relación a la competencia digital informacional comunicativa se demuestra que dentro del grupo de 3 a 5 años de experiencia los docentes tienen mayor manejo en esta dimensión porque se localizan entre el nivel esperado y el nivel alcanzado; de igual manera, el grupo de docentes con 2 años de experiencia coincide con los resultados del grupo anterior. Por otro lado, los docentes de 6 años de experiencia representan el grupo con menor capacidad de manejo de esta competencia debido a que la mayor parte de docentes se sitúan entre el nivel en proceso y el nivel alcanzado. Es decir, el grupo de 3 a 5 años son los que han desarrollado con efectividad la búsqueda, almacenamiento y organización de los contenidos en función a un propósito y relevancia (INTEF, 2017) en comparación de los otros grupos.

En cuanto a la competencia digital social y ética se determina que el grupo de docentes que poseen de 3 a 5 años de experiencia presentan mayor dominio en esta

dimensión, puesto que se ubican entre el nivel esperado y el nivel alcanzado; mientras que el grupo de docentes con 6 años de experiencia a más se ubican entre el nivel en proceso y el nivel alcanzado. Por otra parte, los docentes que tienen hasta 2 años de experiencia representan el grupo con menor capacidad de manejo de esta competencia, dado que todavía la mayor parte de docentes se sitúan entre el nivel de inicio y el nivel alcanzado. En ese sentido, el grupo de 3 a 5 años se encuentran más próximo de desarrollar con efectividad sus habilidades sociales que fomenten la cultura digital y los derechos de autoría (Ministerio de Chile, 2011), en contraste con los resultados de los otros grupos muestrales.

Luego, en la competencia digital analítica se determina que el grupo de docentes con 6 años de experiencia a más obtuvieron mejores resultados en esta dimensión porque se encuentran próximos a ubicarse entre el nivel esperado y el nivel alcanzado; en cambio, los otros dos grupos se localizan entre el nivel en proceso y el nivel alcanzado. En ese sentido, el grupo de 6 años de experiencia a más evidencia que integran con efectividad las herramientas tecnológicas en su quehacer educativo (Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MinEducación], 2013) en contraposición de los otros dos grupos restantes.

Finalmente, la competencia digital técnica determina que el segundo grupo (de 3 a 5 años de experiencia) y el tercer grupo (de 6 años de experiencia a más) están entre el nivel en proceso y el nivel alcanzado; por el contrario, el grupo restante se localiza entre el nivel de inicio y el nivel alcanzado. En suma, el segundo y el tercer grupo muestral presentan un dominio adecuado en el manejo de hardware y software de los medios tecnológicos (Rangel, 2015), las cuales difieren con los resultados del primer grupo.

REFERENCIAS

- Aiken, R. (2002). *Psychological testing and assessment*. 11. ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Bowling. (2002). *Research Methods in Health*. https://www.researchgate.net/publication/232531967_Research_Methods_in_Health
- Cejas, Navío y Barroso. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (49), 105-119. doi: 10.12795/pixelbit.2016.i49.07
- Comisión Europea. (2017). *Competencias clave para el aprendizaje permanente: un marco de referencia europea*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. <http://aprende.educalab.es/>
- Jiménez, N. y Gijón, J. (2016). Las TIC en los países andinos: programas escolares y papel del docente. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(1), 165-181. doi: 10.18239/ensayos.v31i1.1036
- Jonker, J. y Pennink, B. (2010). *The Essence of Research Methodology*. <http://www.yanchukvladimir.com/docs/Library/Essence%20of%20Research%20methodology%20-%20A%20Concise%20Guide%20for%20Master%20and%20PhD%20Students%202010.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Públicas y Privadas 2018. <http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/pdf/endo-2018.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf
- Ministerio de Chile. (2011). *Competencias y estándares TIC para la profesión docente*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2151>
- Mishra, P. & Koehler, M. Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC elaborado por la UNESCO*. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/unesco-competencias-tic-docentes-version-3-2019.pdf>
- Punie, Y. & Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators*. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- Prendes, M., Gutiérrez, I. y Martínez, F. (2018). Competen-

cia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia*, (56), 1-22. doi: 10.6018/red/56/7

Salas, R. (2020). TPACK: Technological, Pedagogical and Content Model Necessary to Improve the Educational Process on Mathematics through a Web Application?. *Internacional Electronic Journal of Mathematics Education*, 15(1), 1-13. doi: 10.29333/iejme/5887

Rangel, A. (2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (46), 235-248. doi: 10.12795/pixel-bit.2015.i46.15

Vega, G., Avila, J., Vega, A. et al. (2014). Paradigmas en la investigación: enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15), 523 - 525. <https://core.ac.uk/reader/236413540>

Wiley, J. (2003). *Research Methods for Business*. https://iaear.weebly.com/uploads/2/6/2/5/26257106/research_methods_entiree_book_umasekaram-pdf-130527124352-phpapp02.pdf

VISÍTANOS:



ESPE
UNIVERSIDAD DE LAS FUERZAS ARMADAS
INNOVACIÓN PARA LA EXCELENCIA