



UNAE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

**Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe Itinerario Académico en: Pedagogía
de la Lengua Kichwa.**

**DISEÑOS DIDÁCTICOS ACCESIBLE UN BREVE ACERCAMIENTO EN UN
ESCENARIO MULTIGRADO EN LA AMAZONIA ECUATORIANA**

**Trabajo de Integración Curricular previo a
la obtención del título de Licenciado/a en
Educación Intercultural Bilingüe Itinerario
Académico; Pedagogía de la Lengua Kichwa.**

Autor:

Pablo Andrés Gallegos Quichimbo

CI: 1105755175

Tutora:

Patricia Pérez Morales

CI: 1718167586

Azogues - Ecuador

Marzo, 2024

Contenido

DISEÑOS DIDÁCTICOS ACCESIBLE UN BREVE ACERCAMIENTO EN UN ESCENARIO MULTIGRADO EN LA AMAZONIA ECUATORIANA.....	1
Agradecimientos	5
Resumen	5
Uchillashka Yuyay.....	6
Abstract6	
Introducción.....	7
Capítulo I.....	8
1.1. Entorno (macro) - Chiarentsa: entre el murmullo de la selva y la tradición, una narrativa personal de las huellas de la nacionalidad Shuar en la Amazonía ecuatoriana.....	8
1.2. Contexto - Cecib Arutam: acercándonos a las aulas, un relato de educación formal en la selva12	
1.3. Escenario – el aula las fortalezas y desafíos: la realidad educativa del proceso D.D.T.E.	15
1.3.1. Acceso limitado a infraestructura	21
1.3.2. Distancias Geográficas	21
1.3.3. Desafíos de Salud	22
1.4. Antecedentes; enfrentando la estigmatización educativa: un viaje hacia la mejora en las escuelas multigrado.....	22
1.5 Problema - entre fortalezas y desafíos: abordando la complejidad de la tensión didáctica en un escenario multigrado	25
1.5. Pregunta de investigación	26
1.6. Justificación.....	27
1.7. Objetivos	28
1.7.1. General:.....	28
1.7.2. Específicos:.....	29
Capitulo II.....	29
2.1. Aproximación conceptual: un ensamble desde la vista de los expertos.....	29
2.2. Punto de partida, una breve reseña de las escuelas multigrado en ecuador y ¿qué son)	31
2.3. Accesibilidad acepción general	34

2.4.	Dimensiones de accesibilidad	35
2.5.	Accesibilidad desde las perspectivas de los derechos humanos	36
2.6.	Accesibilidad como un atributo de los diseños didácticos.....	37
2.7.	Accesibilidad como compromiso y característica de las comunidades de prácticas pedagógicas y didácticas	39
2.8.	Diseño universal de aprendizaje	40
2.9.	Diseños didácticos accesibles (DDA)	42
2.12.	Tensión didáctica ¿buena o mala?	45
2.13.	Áreas integradas - la solución para potenciar la diversidad si recurrir a la fragmentación.	50
2.14.	¿Son las secuencias didácticas uno de los caminos elegidos para superar los desafíos y limitaciones identificados?.....	52
Capítulo III	53
3.1.	MARCO METODOLÓGICO.....	53
3.2.	Técnicas	54
3.3.	La entrevista a profundidad	54
3.4.	Observación participante	55
3.5.	Instrumentos.....	55
3.6.	Metodología de ambientes de aprendizaje afectivo y accesibles AAAA.....	56
3.7.	Ciclo de Deming	56
	Nota: actividades, recurso y técnicas específicas utilizadas en cada objetivo. Fuente: (Propia 2023).	61
3.7.1.	Planificar PLAN	61
3.7.2.	Hacer (Do)	63
3.7.3.	ACTUAR (Do)	65
3.7.4.	Verificar CHEK.....	67
Capítulo IV	69
4.1.	Desarrollo de la propuesta.....	69
4.1.1.	Ruta de orientación didáctica para la enseñanza en áreas integradas para el proceso de desarrollo de destrezas y técnicas de estudio (DDTE)	69

4.1.2. ¿Qué procesos de aprendizaje en las áreas integradas son característicos en esta etapa de desarrollo? ¿cuál es la pertinencia con las orientaciones didácticas para la enseñanza de las áreas integradas?	70
Capítulo V	83
5.1. Resultados y posibilidades de mejora	83
5.2. Resultados:.....	83
5.2.1. La integración de áreas	83
5.2.3. Anticipación de obstáculos y dificultades	86
5.2.4. Motivación y reducción de la tensión	86
5.2.5. Diferenciación de niveles académicos	87
5.2.6. La Integración de aspectos culturales y lingüísticos en el diseño de recursos didácticos accesibles	88
5.3. Posibilidades de mejora	88
5.3.1. Diversidad de niveles de conocimiento	89
5.3.2. Tiempo de planificación	89
5.3.3. Evaluación individualizada	89
5.3.4. Recursos limitados	90
5.3.5. Resistencia al cambio	90
5.4. A modo de reflexión	91
Anexos	92
Referencias bibliográficas.....	96

Agradecimientos

Me gustaría empezar agradeciendo a mamá que siempre confió en cada uno de mis sueños, y ahora desde el infinito me sigue amando, cuidando y guiando, a mi papá por su fuerza y coraje por nunca dejarme solo, a todos mis hermanos/os, a cada uno de los profes de la UNAE que se han dado un momento para escucharme y darme soluciones concretas, a mis compañeros y amigos que supieron estar, y finalmente a la comunidad de Chiaretsa donde aprendí que existe algo más grande que el individuo y es servir a un propósito de vida interdependiente “yo soy, porque nosotros somos”.

Resumen

El estudio aborda desafíos educativos en escuelas multigrado rurales de Ecuador, destacando la tensión didáctica y su impacto negativo en el aprendizaje. Se propone un diseño didáctico accesible para mejorar la enseñanza-aprendizaje, identificando problemas como la falta de planificación curricular y materiales adecuados. La metodología combina enfoques cualitativos y herramientas como AAAA y el ciclo PDCA de Deming. Se enfoca en comprender las experiencias de docentes y estudiantes, destacando la importancia de estrategias pedagógicas adaptadas. Los resultados muestran mejoras en el aprendizaje, pero también obstáculos como la diversidad de niveles de conocimiento y recursos limitados.

Palabras clave: educación rural, escuelas multigrado, tensión didáctica, diseño didáctico, Metodología AAAA, ciclo PDCA, estrategias pedagógicas, justicia social.

Uchillashka Yuyay

Kay llankayta kaywanrik yacahna wasita multigrado llackamaanta ecuadorpi, rimanakichik shuk fenómeno tensión didáctica mana pichana yachachina yachachukkunata. Rikushpa diseño didáctico accesible para mejorar la enseñanza-aprendizaje, La metodología combina enfoques cualitativos y herramientas como AAAA y el ciclo PDCA de Deming. Se enfoca en comprender las experiencias de docentes y estudiantes, destacando la importancia de estrategias pedagógicas adaptadas. Los resultados muestran mejoras en el aprendizaje, pero también obstáculos como la diversidad de niveles de conocimiento y recursos limitados. maypi tapuykutichiykuna, kayachikuna, kamuypatay, diarios de campo, kamakuykuna implementación didáctica nishkamanta rurarirkakunami

Abstract

The study addresses educational challenges in rural multigrade schools in Ecuador, highlighting didactic tension and its negative impact on learning. It proposes an accessible didactic design to enhance teaching and learning, identifying issues such as lack of curriculum planning and appropriate materials. The methodology integrates qualitative approaches and tools like AAAA and Deming's PDCA cycle, focusing on understanding teachers' and students' experiences and emphasizing the importance of tailored pedagogical strategies. Results indicate improvements in learning, alongside obstacles like varying levels of knowledge and limited resources.

Keywords: rural education, multigrade schools, didactic tension, didactic design, AAAA Methodology, PDCA cycle, pedagogical strategies, social justice.

Introducción

El presente trabajo se centra en los desafíos enfrentados por las escuelas multigrado en zonas rurales de Ecuador, donde la tensión didáctica, causada por la falta de adaptación del contenido curricular a las necesidades de los estudiantes, afecta negativamente el aprendizaje. La investigación se propone desarrollar un diseño didáctico accesible que reduzca esta tensión y mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje en un aula multigrado específica. Se identifican problemas como la falta de planificación curricular, la desconexión con los objetivos de aprendizaje y la escasez de materiales adecuados. La investigación busca comprender la relación entre la tensión didáctica y la calidad educativa, así como proponer soluciones prácticas para abordar este problema. Los objetivos específicos incluyen la identificación de los aspectos que generan tensión, la creación de un diseño didáctico accesible y la evaluación de su pertinencia. En resumen, el estudio busca mejorar la calidad educativa en entornos rurales mediante la implementación de estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades de los estudiantes multigrado.

En el abordaje de la experiencia en entornos multigrado, se enfrentan desafíos diversos que afectan la praxis docente, incluyendo limitaciones de infraestructura, condiciones climáticas, y la gestión del aprendizaje. Comprender y abordar la tensión didáctica es crucial para mejorar la educación en estos contextos. Este trabajo destaca la necesidad de revisar continuamente las estrategias pedagógicas para mejorar la accesibilidad y afectividad en el aula. Los resultados muestran que la integración de áreas y la aplicación de secuencias didácticas han sido efectivas para mejorar el aprendizaje y reducir la tensión. Sin embargo, se identifican obstáculos como la diversidad de niveles de conocimiento, la gestión del tiempo y los recursos limitados. La reflexión final destaca la importancia de adaptarse, aprender y guiar a los estudiantes en contextos diversos,

subrayando la capacidad transformadora de la educación formal como instrumento de justicia social.

DISEÑOS DIDÁCTICOS ACCESIBLE UN BREVE ACERCAMIENTO EN UN ESCENARIO MULTIGRADO EN LA AMAZONIA ECUATORIANA

Capítulo I

1.1. Entorno (macro) - Chiarentsa: entre el murmullo de la selva y la tradición, una narrativa personal de las huellas de la nacionalidad Shuar en la Amazonía ecuatoriana.

El cantón Taisha en vía terrestre está a unos 120 km, de la ciudad de Macas provincia de Morona Santiago, luego de llegar a la cabecera cantonal, 3 horas más adentro, específicamente en el corazón de la exuberante selva amazónica ecuatoriana, en la frontera con Perú, emerge la comunidad de Chiarentsa, que en shuar significa “rio de piedra bonita”, este lugar es el hogar de la ancestral nacionalidad Shuar, comunidad que se han adaptado a las elevadas temperaturas, las altas precipitaciones anuales, que son pieza clave para la diversidad de flora y fauna que hacen que este lugar sea megadiverso y que se presenta como un remanso de cultura y tradición.

Según los datos proporcionados por el Gobierno Autónomo Descentralizado de Taisha (GAD Taisha, 2021), esta comunidad alberga a aproximadamente 250 habitantes. La ubicación geográfica ha supuesto un obstáculo para el progreso en ámbitos como la salud, tecnología y educación, en contraste con poblaciones más cercanas a las zonas urbanas que han experimentado mejoras significativas en su calidad de vida. Los ingresos económicos de la comunidad provienen en su mayoría de la venta de madera, ganado bovino, remesas y ayuda humanitaria proporcionada por el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES). La Misión Salesiana y varias organizaciones no gubernamentales (ONG) han introducido actividades que, según algunos

habitantes constituyeron el cambio de una vida nómada en la selva por una vida sedentaria; la construcción de escuelas todo esto ayudo a que el asentamiento sea cada vez más estable.

Figura 1

Ubicación geográfica de la comunidad Chiaretsa.



Nota: ubicación detallada de la comunidad de Chiaretsa.

La construcción de las viviendas denominada "jéa" se erige como un testimonio visual de la armonía cultural y la funcionalidad intrínseca en la vida cotidiana. Las estructuras adoptan formas de elipse, que utiliza como material principal troncos de palmera, confiriéndole una solidez, las paredes revelan una meticulosa artesanía, revistiéndose con tablillas de chonta que aportan textura y calidez a la estructura. En el techo está hábilmente confeccionada con hojas de palmera *tukúpi*. Este material no solo cumple una función práctica al brindar protección contra las inclemencias del clima, sino que también añade una estética única, creando un juego de luces y sombras que se filtran a través de las fibras naturales. En conjunto, la arquitectura de la vivienda "jéa" no solo refleja la sabiduría en la selección de materiales, sino que también expresa la integración respetuosa con la naturaleza y la arraigada identidad cultural.

En lo referente a gastronomía, los materiales primarios son obtenidos de sus "hakas" huertos; la Yuca, maní, camote, papa china, chonta, guineo, tomate, orito, plátano verde y maduro, peces (boca chico, tilapia, carachama, bagre, etc.) armadillo, yamala, aves de corral criollos, huevos, palmito, frutos silvestres, chontacuro, etc., todos estos darán vida a platos comunidades

amazónicas. Algo de destacar es que cuando se hace la caza de animales grandes como el sajino, venado, guanta, etc, dividen la carne en pequeños trozos, agregan sal de grano, y luego llevan al fuego para utilizar la técnica del ahumado. Esto sirve como técnica para conservar las propiedades organolépticas y almacenar este tipo de proteína.

Tras esta riqueza cultural se revela una dinámica compleja en las estructuras de poder y las relaciones interpersonales arraigadas en normas tradicionales de género y familia. La posición dominante del género masculino se refleja en el control sobre recursos, toma de decisiones y autoridad general, mientras la práctica extendida de la poligamia entre líderes de hogar introduce un fenómeno de especial relevancia. Aunque el Proyecto Educativo Institucional PEI (2019) destaca la elección democrática del síndico que lidera la comunidad, estas dinámicas tradicionales persisten. Además, destaca que el nivel educativo de los adultos de la comunidad se concentra mayoritariamente en la escolaridad primaria. Con el transcurso del tiempo, el idioma materno ha ido cediendo terreno al español como lengua predominante.

Dentro de la espiritualidad, se puede observar que algunas misiones religiosas han introducido su forma de ver y entender el mundo, esto se evidencia en la construcción de dos capillas. Aunque es notable que siguen creyendo en principios universales de la naturaleza y el universo. La práctica del chamanismo, es algo común, estas personas poseen un amplio conocimiento etnobotánico y farmacológico de las plantas, la preparación de bebidas, las técnicas de algunos rituales para mejorar la salud o causar algo contrario a lo positivo. Además, algo muy notable es como utilizan la planta de la ayahuasca o “Natem” para poder curar a los enfermos, y conectarse con los espíritus (muertos), también los habitantes mencionan que esta es una soga o puente que tiene la función de que el espíritu salga del cuerpo sin que este pierda la vida, y esto permite para restaurar el ciclo o flujo vital de la naturaleza con el de los humanos.

Figura 2

Actividades cotidianas de los habitantes de la comunidad.



Nota: registro de la fase de diagnóstico. Fuente (propia, 2023).

Es importante resaltar que el conocimiento ancestral perdura en las prácticas cotidianas de la comunidad con actividades como; la caza, pesca, tejidos, arquitectura, gastronomía, etnofarmacología, alfarería, entre otras, que sustentan su modo de vida. Además, esta riqueza de saberes ancestrales encuentra expresión en la cosmovisión de la comunidad, que no solo sostiene su subsistencia, sino que también establece vínculos profundos con el entorno natural, manifestándose en sus cantos y rituales.

En medio de esta compleja trama de tradiciones y supervivencia denominada "cultura". Se tejen lazos entre lo ancestral y lo moderno tejen una red que permite a la comunidad adaptarse a los desafíos contemporáneos sin perder su esencia cultural profundamente arraigada a la selva. Los habitantes de la comunidad de Chiaretnsa personifican una coexistencia entre la tradición y la adaptación, construyendo una narrativa única que refleja la fluidez de la vida en una de las zonas más diversas de Ecuador. No obstante, es fundamental tener presente que históricamente, las áreas rurales y remotas han enfrentado desafíos significativos, como el analfabetismo, la pobreza y el embarazo adolescente en las últimas décadas, cuestiones que pueden estar interconectadas e influenciadas por diversos factores, como el acceso a la educación, los servicios de salud y la situación socioeconómica y cultural.

1.2. Contexto - Cecib Arutam: acercándonos a las aulas, un relato de educación formal en la selva

En el ámbito de la investigación educativa, es crucial definir el término "escuela multigrado" o también conocida como "escuela unitaria, multiedad, escuela de maestro único o de clases múltiples" (Torres, 2017 p.4). En 1950, la UNESCO empleó el término "escuela unitaria o escuela de maestro único" (UNESCO, 1961). En América Latina y, específicamente en Ecuador, el término más comúnmente utilizado para referirse es "escuela unidocente" o "escuela multigrado". En consecuencia, se define como "un tipo de escuela en la que un docente imparte clases a dos o más grados simultáneamente en una misma aula de clase" (Vargas, 2003, p.7).

Tabla 1

Datos generales del Cecib Arutam

CENTRO EDUCATIVO COMUNITARIO INTERCULTURAL BILINGÜE DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA “ARUTAM”			
Provincia	Morona Santiago	Tipo De	Centro educativo
Cantón	Taisha	Establecimientos	comunitario intercultural bilingüe
Parroquia	Taisha	Zona	6
Comunidad O Barrio	Chiart entsa	Distrito	6
Dirección	Comunidad Chiart entsa	Circuito	18B00062
Teléfonos	0961354161	Jornada	Matutina
Correo Electrónico	----	Régimen	Sierra

Sostenimiento	Fiscal	Oferta Educativa	Inicial – básica
Modalidad	Presencial	Código Amie	18B00062

Nota: Fuente: Ministerio De Educación (2022)

El Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe De Educación General Básica (CECIB) Arutam, término que utilizaremos de aquí en adelante, comenzó a ofrecer educación formal en 1972. “Inicialmente, funcionaron las escuelas radiofónicas Shuar y Achuar” (MOSEIB, 2013, p. 12). Luego de dos décadas, ampliaron su labor para incluir educación de básica elemental y media, posteriormente extendiéndola a la básica superior.

Durante las tres primeras décadas, el financiamiento provenía de la Misión Salesiana, la Federación Interprovincial de Centros Shuar y Achuar, y el Ministerio de Educación. Según (MOSEIB, 2013) “durante este período, se emplearon las lenguas Shuar-Chicham y el castellano como medio de instrucción, lo que fue fundamental para la formación de auxiliares radiofónicos y maestros Shuar y Achuar que actualmente trabajan en este centro” (p. 12).

En las últimas dos décadas, líderes de la comunidad junto al apoyo de diversas ONGs han gestionado ayuda humanitaria para el funcionamiento del centro. Además, la Misión Salesiana, el Gobierno Autónomo Descentralizado (GAD) de Taisha y el Ministerio de Educación han contribuido con textos académicos, uniformes, alimentación, personal docente, la primera de ellas aportando en infraestructura. Sin embargo, es importante destacar que las aulas han alcanzado el fin de su vida útil y carecen de servicios básicos como agua potable, alcantarillado y baterías sanitarias. La única aula que dispone de electricidad es aquella que utiliza paneles solares, y se emplea como sala de maestros, bodega y aula.

El CECIB, en su modalidad presencial, ofrece procesos de IPS, FCAP, DDTE y PAI. En el período académico 2022/2023, se matricularon legalmente 178 estudiantes, mientras que en el

2023/2024, la cifra aumentó a 188 estudiantes. En ese mismo intervalo de tiempo, el centro contaba con 9 docentes, todos pertenecientes a la nacionalidad Shuar y con distintos niveles de formación académica, incluyendo bachillerato, profesionalización docente y tercer nivel. El promedio de tiempo de servicio de los docentes es de 12 años.

Como parte de este contexto de desafíos y adaptaciones, la ubicación geográfica y las condiciones socioculturales han surgido como factores críticos que han limitado la contratación de un mayor número de docentes, necesarios para atender a la creciente cantidad de estudiantes. Esta demanda ha llevado a la implementación de un modelo pluridocente en la institución, aunque la posibilidad de esta decisión se encuentra fuertemente vinculada a la disponibilidad de personal capacitado. En algunos casos, el Distrito Zonal de Taisha otorga contratos temporales a nuevos docentes, lo que constituye un paso en la dirección adecuada, pero la escasez de aulas representa otro obstáculo significativo (Mashu, 2023).

Figura 3

Infraestructura del Cecib Arutam



Nota. registro de la fase de diagnóstico. Fuente (propia, 2023).

En respuesta a esta limitación, según el líder comunitario Nestor Wanputski (2023) la comunidad ha demostrado una notable resiliencia al ofrecer su casa comunal como un espacio adicional para la enseñanza. Esta iniciativa no solo refleja la importancia que la educación formal tiene en la vida de los habitantes de Chiarentsa, sino también resalta la estrecha relación entre la comunidad y su identidad cultural, que se encuentra arraigada en su tierra y se manifiesta en su compromiso con el aprendizaje. Con este escenario en mente, esta investigación educativa se embarca en un viaje para explorar y comprender en profundidad la compleja interacción entre la comunidad Chiarentsa, su entorno geográfico que rodea a la institución y como esto influye en el aula.

1.3. Escenario – el aula las fortalezas y desafíos: la realidad educativa del proceso

D.D.T.E.

En el marco de la investigación, se seleccionó el Centro de Educación Comunitario Intercultural Bilingüe (CECIB) Arutam como escenario de observación. Este centro se distingue por su destacada diversidad y heterogeneidad, la población objeto de análisis durante el periodo académico 2023/2024 se centró en 49 estudiantes legalmente matriculados, participantes activos del proceso de Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE), pertenecientes a los grados 5°, 6° y 7° de Educación General Básica Media. Este rango abarca las unidades 34 a 47 del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), con edades promedio comprendidas entre los 9 y 14 años. La distribución de género en el grupo de estudio se compone de 26 mujeres y 23 hombres.

Tabla 2

Registro de los estudiantes legalmente matriculados en periodo académico 2022/2023

DESARROLLO DE DESTREZAS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO D.D.T.E.

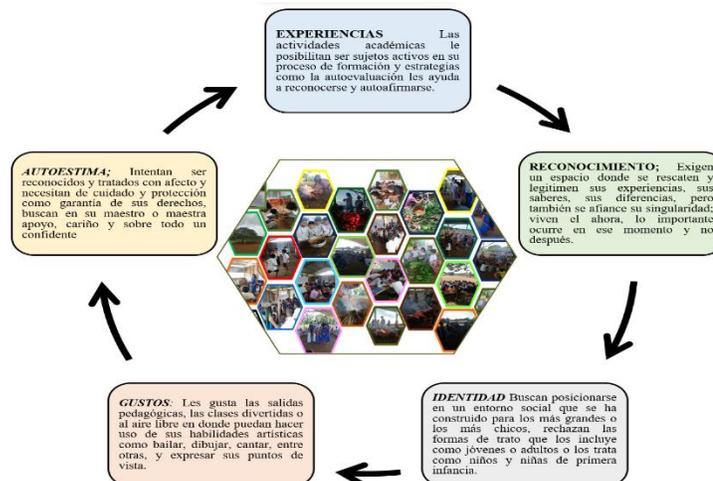
NIVEL		BÁSICA MEDIA									
UNIDADES	34-40			41-47			48-54				
	5°			6°			7°				
GRADOS	5°			6°			7°				
	MUJERES	10	HOMBRES	11	MUJERES	5	HOMBRES	9	MUJERES	9	HOMBRES
TOTAL		49									

Nota- Tabla 2: cantidad de estudiantes del proceso D.D.T.E. Fuente: (propia, 2023)

El proceso de caracterización (ver figura 2 ficha de caracterización del grupo) de los cuarenta y nueve (49) estudiantes del aula, permitió destacar algunos rasgos generales como: colocar lo de la figura 2. se observa en la siguiente figura la diversidad de ...

Figura 2

Caracterización de los estudiantes del proceso DDTE.



Nota: aquí se detallan características del grupo. Adaptado de Secretaría de Educación de Bogotá. (2011).

En el aula, se destaca la conexión profunda de los estudiantes con la naturaleza. Algunos participan activamente en actividades fundamentales para la subsistencia de su comunidad, reflejado en su amplio conocimiento de plantas, árboles, flores, y animales locales. Otros han desarrollado habilidades de orientación en entornos naturales, mientras que otros han adquirido conocimientos sobre técnicas sostenibles de pesca y caza. Se evidencia un amplio desarrollo de habilidades motoras en diversos entornos y terrenos (resistencia, movilidad, flexibilidad). Además, se observa una pasión por la preparación de alimentos tradicionales y la comprensión de los ciclos estacionales, cambios climáticos y sus impactos en el entorno. Los estudiantes demuestran dominio de dos idiomas, el shuar y el español, facilitando la comunicación intercultural y añadiendo una capa adicional de riqueza cultural y lingüística del escenario educativo.

Durante el recreo o las horas libres, se observa la agitada actividad de los estudiantes, quienes se entregan apasionadamente a diversas formas de juego y exploración en el entorno natural de la selva. Algunos se sumergen en partidos de fútbol, desplegando habilidades atléticas mientras escalan entre los árboles. Otros/as optan por un desafío diferente, caminando con destreza sobre raíces, rocas y suelos irregulares, mejorando su equilibrio y coordinación. Las risas y gritos de alegría acompañan estas actividades, donde la valentía y la destreza se entrelazan en cada movimiento. En un rincón más tranquilo, algunos estudiantes se sumergen en el mundo de la creatividad, optando por quedarse en los espacios cercanos y ahí experimentando con la manipulación de objetos naturales, hojas, flores y piedras, convirtiendo estos materiales en atractivas expresiones artísticas, también se observó la destreza con la que tejen fibras naturales esto revela una apreciación por los recursos locales, y finalmente algo universal que comparten es ímpetu por la natación y las habilidades acuáticas que cuando encuentran su espacio, no tardan en demostrar su coordinación motora para esta actividad.

Figura 4

Estudiantes del proceso DDTE.



Nota: registro de la fase de diagnóstico. Fuente (propia, 2023).

La espiritualidad o su forma de entender y ver el mundo se manifiesta de manera única a través de juegos e imitaciones de los rituales, cánticos que, inspirados de significado espiritual, se convierten en un medio para abordar lo inexplicable, como enfermedades, emociones, fenómenos climáticos, la creación del mundo y el origen del ser humano. La participación activa de los estudiantes en estos rituales no solo refleja un respeto por la tradición, sino también una búsqueda de comprensión y conexión con lo divino. Este tejido cultural y espiritual se convierte en un faro que guía la vida de los estudiantes, ofreciendo respuestas a interrogantes existenciales y un sentido más amplio a la vida misma. Las festividades, rituales y prácticas se entrelazan con la identidad de los estudiantes, otorgándoles un sentido profundo de pertenencia a su comunidad. Estas experiencias no solo enriquecen sus vidas, sino que también actúan como hilos que conectan la trama del grupo, creando una red colectiva de significado y pertenencia.

En el ámbito emocional, surge la imperiosa necesidad de explorar de manera superficial las variadas maneras en que los estudiantes gestionan y expresan sus emociones. La presencia de desafíos significativos para algunos de ellos ejerce una influencia palpable en su motivación y bienestar. Al hacer un acercamiento de las relaciones familiares se revela como un punto crucial, ya que esta comprensión no solo incide en el aula, sino que se erige como un factor determinante para revelar cómo la presencia de figuras de apego, la dinámica familiar y la atención para la

formación de vínculos afectivos seguros entre estudiantes y padres de acuerdo a la cultura. Este análisis, sirvió para la no repetición de patrones de comportamiento preocupantes en el aula, como docente.

Aunque se destacan casos alarmantes, es crucial resaltar la presencia de estudiantes que experimentan entornos familiares donde se fomenta activamente la empatía y la colaboración. Dentro de este contexto, estos estudiantes participan en interacciones cotidianas significativas, como compartir tareas y responsabilidades, contribuyendo de manera tangible al desarrollo emocional de los niños. En este mosaico tan complejo de experiencias emocionales, se encuentran tanto desafíos como fortalezas, delineando un terreno en el cual la comprensión detallada y la consideración de cada matiz se revelan como recapitulaciones fundamentales para la construcción de un ambiente de aprendizaje afectivo y accesible.

Algunos estudiantes se destacan por su extraordinaria destreza al construir herramientas esenciales para su vida diaria. La elaboración de balsas, lanzas, anzuelos y cometas; revela una mezcla única de talento, abarcando disciplinas como arquitectura, matemáticas e ingeniería. La comprensión de los materiales locales se refleja en la selección y combinación astuta para crear herramientas eficaces y adaptadas a sus necesidades, evidenciando la profunda comprensión de los principios básicos de la naturaleza y fusionándolos con el conocimiento técnico, ancestral y dinámicas físicas, aunque esto lo realizan de manera orgánica, mientras participan en actividades cotidianas.

La conexión de los estudiantes con la selva, se manifiesta en actividades cotidianas que no solo desarrollan habilidades motoras, cognitivas, sociales, psicológicas, sino que también fomentan una conciencia profunda sobre la interdependencia con la naturaleza y los demás, Estas acciones, más allá de ser meras actividades, sirven como vehículo para potenciar la imaginación,

explorar el entorno vital que les rodea y expresar su visión única del mundo. En cada risa, cada movimiento y cada obra creada, se revela la riqueza de su creatividad, expresada tanto en el lenguaje oral como en el corporal, esta mezcla viva que refleja la vitalidad y la diversidad de sus experiencias que no solo confieren significado a sus vidas, sino que también aportan conocimientos y habilidades valiosas que pueden enriquecer el proceso educativo formal.

Sin embargo, surge una preocupación relevante relacionada con todo lo previo, las prácticas pedagógicas del docente, que, con una actitud visiblemente desinteresada para la enseñanza, se limita a leer monótonamente los contenidos del libro de texto, sin ofrecer ejemplos prácticos ni fomentar la participación de los estudiantes, cuando un estudiante comete un error, en lugar de ofrecer orientación y apoyo. Además, se observa algunos favoritismos claros hacia algunos estudiantes, brindándoles más atención y elogios, mientras ignora o menosprecia a otros. Esto crea tensiones entre los alumnos y contribuye a la sensación de injusticia en el aula. El profesor también muestra poca disponibilidad fuera del horario de clase, nunca está dispuesto a responder preguntas adicionales o proporcionar ayuda adicional a los estudiantes que lo necesitan.

En este contexto, la falta de retroalimentación constructiva y la presencia de comportamientos agresivos tanto de docentes como de padres de familia contribuyen a un ambiente educativo que necesita evolucionar hacia un rumbo más centrado en el aprendizaje significativo, dialógico, y científico, priorizando el bienestar y el desarrollo integral de los niños/as sin perder su sentido de pertenencia a lo local.

Durante la fase de diagnóstico, se observó que el espacio áulico tiene una forma rectangular y abarca una superficie de 63m². El mobiliario estaba dispuesto en forma de columnas, con orientación hacia la pizarra. En la parte posterior del aula, se identificó un estante multifuncional. Las paredes exhiben la creatividad de los niños a través de dibujos y carteles. Además, se notó la

presencia de un escritorio y una silla destinados al docente, así como dos basureros para la correcta disposición de residuos dentro del aula. Basándonos en estas observaciones, se presentan a continuación tres aspectos específicos que pueden o no estar asociados a los problemas previamente mencionados en relación al contexto social, cultural y económico.

1.3.1. *Acceso limitado a infraestructura*

El acceso limitado a la infraestructura escolar es un problema crítico que afecta la calidad del entorno educativo en varios aspectos. En primer lugar, la estructura del aula se compone en su mayoría de madera, incluyendo las paredes, el piso, la puerta y la estructura de soporte, aunque este cumple su función de aislante térmico natural, su vida útil, ha llegado a culminado, El techo, con una altura mínima de 3 metros y una máxima de 3,50 metros, presenta desafíos, para el sistema de ventilación que consiste en cuatro ventanas de lado vertical cubiertas con mallas metálicas, lo que permite la circulación de aire, pero no controla las fluctuaciones térmicas causadas por la cubierta de zinc. La ausencia de energía eléctrica y la carencia de gradas o rampas para superar el desnivel de 40 centímetros en la estructura de la infraestructura son limitaciones adicionales que afectan la accesibilidad y funcionalidad del aula.

1.3.2. *Distancias Geográficas*

Uno de los desafíos más notables es la considerable distancia geográfica que los estudiantes deben recorrer para llegar a la escuela. Muchos de ellos se ven obligados a caminar largas distancias o utilizar medios de transporte limitados, como canoas "pekes", lo que puede representar un obstáculo significativo para la asistencia regular a clases. La tabla proporcionada detalla cuántos estudiantes viven a cierta distancia de la institución, y es importante destacar que el horario de ingreso es a las 8:00 a. m. Aquellos que viven a más de 50 minutos de la escuela deben tomar

una camioneta a las 6:00 a. m., cruzar un río y caminar durante 30 minutos hasta llegar al centro educativo.

Tabla 3

Cantidad de estudiantes que viven a determinado tiempo del Cecib Arutam.

TIEMPO DE LLEGADA DEL PUNTO A (HOGAR) AL PUNTO B (CECIB)				
TIEMPO	5 a 10 minutos	15 a 20 minutos	25 a 30 minutos	50 minutos o más
ESTUDIANTES	10	15	15	9

Nota. Tabla 2: Número de estudiantes que viven a determinado tiempo del CECIB Arutam. Fuente:

(propia, 2023)

1.3.3. Desafíos de Salud

Las cuestiones de salud constituyen otro aspecto relevante que incide en la asistencia a clases. Según Centro De Salud (2023) “La falta de acceso a servicios médicos se ve influenciada por creencias culturales sobre vacunas y medicamentos, lo que lleva a que algunos padres nieguen el acceso de sus hijos a estos servicios” Esto afecta la asistencia a clases, ya que un porcentaje considerable falta frecuentemente a las clases.

1.4. Antecedentes; enfrentando la estigmatización educativa: un viaje hacia la mejora en las escuelas multigrado

En Ecuador, las instituciones educativas en zonas rurales categorizadas como UBP, han enfrentado desafíos significativos en su desarrollo en comparación con las escuelas urbanas o completas, según señala Calderón (2015) “La reapertura de las escuelas multigrado en los últimos gobiernos, incluyendo el actual período 2018-2023, ha generado un amplio debate”. Según (torres, 2015) “estas son considerada escuela de segunda, para pobres y para zonas rurales”.

Ante esto, la misma autora Torres, R. (2015) manifiesta que “La escuela multigrado tiene una lógica y una organización distinta a la de la escuela graduada, y requiere por eso un tratamiento también distinto en todos los ámbitos: administración, currículo, pedagogía, organización y manejo del tiempo, infraestructura, evaluación, etc.”. a causa, las perspectivas teóricas adoptadas deben considerar el aprendizaje como un proceso continuo a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2000). Los sistemas educativos de todo el mundo llevan décadas planteándose opciones de cambio (Fullan, 2002). Después de hacer el diagnóstico en campo, surge la necesidad de buscar teorías del aprendizaje que incorporen los cientos de avances científicos que se han hecho para escenarios altamente diversos.

Ante esta realidad, los procesos de aprendizaje deben estar influenciados por aspectos neuro psicocognitivos, donde "neuro" se refiere al funcionamiento del sistema nervioso, "psico" a la actividad mental y "cognitivo" al conocimiento (Salgado y Espinosa, 2008). El conocimiento y la interrelación de estos procesos facilita la generación de aprendizaje más significativo, intercultural e inclusivo.

En este contexto, la planificación curricular cobra gran relevancia. Los docentes deben desarrollar planes de estudio flexibles que se ajusten a las necesidades de los estudiantes de diversos grados esto señala Torres (2017), "la planificación curricular en escuelas multigrado debe ser lo suficientemente adaptable para abordar contenidos de diferentes niveles y edades" (p. 25).

Así mismo, la elección y adaptación de materiales didácticos es esencial. Los docentes deben seleccionar recursos que sean apropiados para estudiantes de diferentes edades y niveles. Según García (2018), "la disponibilidad de materiales didácticos versátiles y de calidad es crucial para el éxito de la enseñanza en escuelas multigrado" (p. 38). Sumando a esto, fomentar la colaboración entre estudiantes de diferentes grados puede ser beneficioso en el aprendizaje. Según

Carneros (2022), "promover la colaboración entre estudiantes de diferentes edades en escuelas multigrado puede ayudar a consolidar el conocimiento y favorecer un ambiente de apoyo mutuo" (p.12). Y la evaluación de los estudiantes en escuelas multigrado debe ser individualizada y adaptada a los niveles y edades de cada uno. La UNESCO (1961) destaca que "la evaluación en escuelas multigrado debe ser flexible y sensible a las diferencias en el desarrollo de los estudiantes" (p. 5).

Del mismo modo, García (2018) sostiene que la complejidad de planificar y preparar lecciones para diversos grados implica un esfuerzo adicional por parte de los docentes. Además, la CEPAL (2018) advierte sobre la falta de especialización en las áreas de enseñanza, lo que podría afectar la calidad de la instrucción en ciertos temas. Finalmente, Herrera (2022) destaca la variabilidad en los ritmos de aprendizaje y los recursos limitados, lo que a menudo impacta en la disponibilidad de materiales educativos adecuados y el acceso a la tecnología. Estos elementos configuran el complejo panorama de la educación formal en el CECIB Arutam y que es una realidad de muchas escuelas multigrado en el Ecuador.

Este estudio se enfoca en un aula multigrado con el objetivo principal de explorar la dinámica "tensión didáctica" (Guzmán et al., 2018), y su relación con el equilibrio entre el contenido curricular, las prácticas pedagógicas y las experiencias de los estudiantes en el proceso de Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (D.D.T.E.) El propósito de la investigación es arrojar luz sobre cómo estas dinámicas impactan la calidad de la educación en el aula intervenida y, en instancia, proponer soluciones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en este contexto. De manera implícita, busca contribuir a la creación de recursos didácticos accesibles que fomenten la diversidad de los estudiantes y aprovechen una amplia gama de herramientas didácticas.

1.5 Problema - entre fortalezas y desafíos: abordando la complejidad de la tensión didáctica en un escenario multigrado

En el complejo escenario educativo marcado por desafíos socio-culturales como migración, pobreza, desnutrición, matrimonio y embarazo adolescente, trabajo infantil y violencia de género (PEI, 2019), se observa de manera palpable un impacto directo de estos factores en el bienestar emocional de los estudiantes. Estas condiciones ejercen una influencia significativa en su proceso cognitivo/metacognitivo. Además, los obstáculos externos, ya mencionados intensifican las barreras físicas y psicológicas, cabe destacar que estas condiciones se sitúan más allá del control directo del docente, es necesario para que el lector tenga idea del escenario a intervenir.

La tensión didáctica (Guzmán et al., 2018), en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede tener un gran impacto. Cuando la tensión es alta, puede dificultar el aprendizaje y afectar negativamente el rendimiento de los estudiantes. Por otro lado, una tensión adecuada puede ser un estímulo para el aprendizaje, desafiando a los estudiantes a superar obstáculos y desarrollar habilidades de resolución de problemas

El escenario de investigación de este proyecto, puso en evidencia la problemática central que se enfoca en una dimensión específica de la tensión didáctica, delineada como; "la carencia de secuenciación, progresión y organización de los temas según la complejidad para los estudiantes" (Couso, 2012). Según este autor, la relación profesor-estudiante se ve tensionada debido a que las actividades, secuenciación, progresión de temas, y evaluaciones no están organizadas considerando grados de complejidad o abstracción (Couso, 2012). Estas características están relacionadas directamente entre el docente y el contenido que enseña (tensión interna), en el aula intervenida se evidenciaron las siguientes particularidades; la elección de materiales didácticos,

libros de texto descontextualizados, recursos inadecuados, la falta de adaptación a diversas necesidades y situaciones cognitivas, la falta de planificación curricular, la desconexión con objetivos de aprendizaje, las limitaciones de tiempo y recursos, Además, la sobrepoblación de estudiantes, junto con la escasa evaluación formativa y el desconocimiento del escenario del aula, contribuyen a esta compleja problemática.

Todas estas particularidades mencionadas han generado, de manera empírica; La falta de coherencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así, como consecuencias negativas en los estudiantes, manifestándose en: la disminución del sentido de pertenencia hacia la cultura local (lengua), la estigmatización de los conocimientos ancestrales, la desconexión con la realidad local, el fracaso en reconocer y abordar desafíos específicos locales (colaboración), dificultades en la comprensión y retención de la información cuando esta no se relaciona con las experiencias locales, una limitación en el pensamiento crítico que afecta la capacidad de analizar, sintetizar y evaluar información, la inadecuación de los métodos de evaluación para reflejar con precisión el nivel de comprensión, la falta de retroalimentación específica y constructiva generando tensión, y la ignorancia de las diferencias en habilidades cognitivas que lleva a una instrucción que no satisface las necesidades individuales de los estudiantes.

1.5. Pregunta de investigación

¿Cómo la implementación de un diseño didáctico accesible en un aula multigrado, para la enseñanza-aprendizaje en áreas integradas, a través de secuencias didácticas, contribuye a disminuir la tensión didáctica identificada en el proceso de desarrollo de destrezas y técnicas de estudio (DDTE) correspondientes a 5º, 6º, y 7º grado de educación general básica media en el Centro Educativo Comunitario De Educación Básica Arutam?

1.6. Justificación

La integración de enfoques teóricos en el diseño de las prácticas pedagógicas se erige como un componente esencial para la creación de ambientes de aprendizaje más efectivos y significativos en el aula. La diversidad de perspectivas teóricas resalta la riqueza y complejidad de los procesos cognitivos en el aprendizaje. Al considerar aspectos neuropsicológicos y cognitivos, se proporciona un marco integral que respalda la formulación de estrategias educativas más eficaces y centradas en el estudiante. En este sentido, la atención a la variedad de procesos cognitivos enfatiza la importancia de abordar la enseñanza desde una perspectiva holística, reconociendo la singularidad de cada estudiante y adaptando las estrategias pedagógicas para satisfacer sus necesidades específicas individuales y colectivas. Esta dirección integral no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también fomenta un ambiente inclusivo y receptivo para todos los estudiantes en el aula a intervenir.

En Ecuador, las escuelas multigrado en zonas rurales enfrentan diversos desafíos que obstaculizan la mejora continua de la praxis docente. Uno de estos desafíos prominentes es la tensión didáctica, reflejada en la dificultad de los docentes para adaptar el contenido curricular a las necesidades de estudiantes de diferentes grados y niveles de aprendizaje. Este fenómeno afecta la calidad de la educación en el aula intervenida y es una realidad palpable en las zonas circundantes y gran parte de las escuelas públicas multigrado en Ecuador. Calderón (2015) reveló que la falta de planificación es común en estas escuelas, donde los docentes enfrentan desafíos para ajustar el contenido curricular a las diversas necesidades de los estudiantes, incluyendo la escasez de tiempo, recursos limitados y falta de capacitación en educación multigrado.

La tensión didáctica, al ser discernida, puede acarrear repercusiones adversas de manera inmediata en el proceso de adquisición de conocimiento por parte de los educandos. Aquellos

sometidos a esta tensión excesiva pueden experimentar dificultades para seguir el ritmo de las clases, lo que puede derivar en desmotivación (McEwen, B. S., 2021) y, en el peor de los casos, la deserción escolar (Himmel, 2002; Tinto, 1975; 1987; 1989; 1993; Calderón et al., 2018).

Esta investigación adquiere su importancia al justificar la necesidad de abordar de manera crítica un problema sustentado científicamente, con el propósito de comprender sus raíces y consecuencias, así como desarrollar estrategias efectivas para superar dicho desafío. Los resultados obtenidos de este estudio no solo constituyen un referente valioso, sino que también establecen una base sólida para impulsar mejoras continuas en la calidad educativa en entornos rurales, en especial a los UBP.

Al enfocarse en el contexto rural, se examina de cerca la realidad educativa de una institución con características y necesidades particulares, pero con vivencias, situaciones y experiencias equiparables a otras instituciones. Sin embargo, es crucial adoptar una perspectiva específica para comprender fenómenos educativos particulares en este entorno y encontrar claves que conduzcan a una comprensión más profunda de las situaciones educativas específicas. Los resultados de esta investigación contribuyen significativamente a la comprensión de un fenómeno frecuente en las aulas de clase, las tensiones didácticas, proporcionando ideas cruciales para identificar estrategias, aplicar experiencias y generar reflexiones entre los diversos agentes formativos (docentes).

1.7.Objetivos

1.7.1. General:

Aplicar el diseño didáctico accesible orientado en la enseñanza-aprendizaje de áreas integradas en un aula multigrado a través de secuencias didácticas, para reducir la tensión didáctica interna identificada en el proceso de desarrollo de destrezas y técnicas de estudio (DDTE) en los

estudiantes de 5º, 6º y 7º grado de educación general básica media en el Centro Educativo Comunitario de Educación Básica Arutam".

1.7.2. Específicos:

IDENTIFICAR el aspecto específico que genera la tensión didáctica interna entre el contenido y docentes mediante la caracterización del proceso DDTE para luego proponer un diseño didáctico accesible mediante secuencias didácticas en áreas integradas.

CREAR el diseño didáctico accesible para la enseñanza/aprendizaje en áreas integradas mediante secuencias didácticas en el proceso desarrollo de destrezas y técnicas de estudio (DDTE) en los estudiantes de 5º, 6º y 7º grado de educación general básica media en el Centro Educativo Comunitario de Educación Básica Arutam.

PROPONER en las secuencias didácticas acciones y recursos específicos para la enseñanza/aprendizaje en áreas integradas que ayuden al desarrollo del diseño didáctico accesible en el proceso de desarrollo de destrezas y técnicas de estudio (DDTE) en los estudiantes de 5º, 6º y 7º grado de educación general básica media en el Centro Educativo Comunitario de Educación Básica Arutam.

EVALUAR la pertinencia de las secuencias didácticas en términos de su capacidad para promover la enseñanza/aprendizaje en el proceso de desarrollo de destrezas y técnicas de estudio (DDTE) en los estudiantes de 5º, 6º y 7º grado de educación general básica media en el Centro Educativo Comunitario de Educación Básica Arutam” en relación al diseño didáctico accesible.

Capítulo II

2.1. Aproximación conceptual: un ensamble desde la vista de los expertos.

En el primer capítulo de la presente investigación, se inicia definiendo las escuelas multigrado y su recorrido en Ecuador. Luego se hace un análisis de accesibilidad (ACACIA, 2020)

abordándola desde tres dimensiones esenciales: como un derecho fundamental, como un compromiso crucial en las prácticas grupales y, la más relevante para este trabajo, como un atributo esencial de los diseños didácticos. En este tejido, se examinan tres de los siete principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), estableciendo así las bases teóricas necesarias para comprender su aplicabilidad en entornos multigrado. Además, se destaca la importancia de crear ambientes de aprendizaje y recursos didácticos accesibles, así como la integración de áreas de conocimiento mediante las secuencias didácticas. Se profundiza especialmente en el fenómeno de la tensión didáctica, llevando a cabo un análisis detenido sobre su origen y los efectos que genera en el proceso educativo.

En términos teóricos, este capítulo respalda la necesidad de considerar no solo las adaptaciones físicas y las estrategias didácticas, sino también la integración de la ciencia, la tecnología y los conocimientos ancestrales del entorno del CECIB Arutam, que sirven para enriquecer el diseño didáctico accesible (DDA). Este proyecto se alinea de manera coherente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la Declaración Universal de Derechos Humanos, Constitución de la República del Ecuador, La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), el Modelo de la Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y otros marcos normativos relevantes. El capítulo no solo defiende la noción de accesibilidad como una herramienta fundamental para promover la justicia social desde las aulas, sino que también establece una base sólida y crítica para el desarrollo posterior de esta investigación. Su contribución reside no solo en identificar desafíos, sino también en proponer soluciones teóricas y prácticas que fomenten una educación más inclusiva e intercultural.

2.2.Punto de partida, una breve reseña de las escuelas multigrado en Ecuador y ¿qué son)

Al momento de hacer referencia a una escuela multigrado o también conocida como “Una escuela unitaria, multiedad, escuela de maestro único o de clases múltiples” (Torres, 2017). Se hace un breve recorrido a su historia. Los sistemas educativos han estado en constante evolución de acorde a las necesidades, demandas y requerimientos socioculturales y políticos de los pueblos y nacionalidades de cada estado/nación en relación a la época y el contexto. En Ecuador la educación ha sido pieza clave de las luchas sociales y populares. Estas dieron como resultado, “políticas educativas destinadas a garantizar el acceso a la educación en condiciones de equidad a toda la población” (WWF, 2022).

El estado/ nación de Ecuador, desde su fundación como República, en su Carta Magna, estableció como obligación la educación escolarizada formal como “derecho y bien público” (WWF, 2022). En 1930, “se iniciaron varias experiencias educativas encaminadas a atender a la población originaria” (MOSEIB, 2013, p.16). esto afirma (Gómez, 2016) “En la década de 1930, en Ecuador, la democracia liberal y el sistema representativo fueron cuestionados, se desató una amplia movilización popular y surgieron los partidos de masas”. El violento mestizaje que vivían los indígenas, por la relación de dependencia forzada con los hacendarios, en los “concertajes y huasipungos” obligó desde épocas de la colonia a moverse y mantenerse en las periferias, las alturas, las quebradas y a las profundidades de las selvas, donde es casi imposible garantizar el derecho a la educación escolarizada.

La historia del Ecuador está marcada por hitos de constituciones injustas y segregadoras, que de forma muy objetiva llevaron a la educación pública formal a dividirla en dos: urbana y rural, seguidamente en hispana y bilingüe. La educación rural tiene su origen en “la creación de escuelas clandestinas en la sierra norte (1930-1940), en Pesillo-Cayambe” (MOSEIB,2018). Este

proceso tan importante marcó un antes y un después para la educación rural tanto indígena, mestiza, afro entre otras. Este movimiento fue “liderado por Dolores Cacuango (lideresa indígena), Tránsito Amaguaña (lideresa indígena) y María Luisa Gómez (lideresa partido comunista)” (MOSEIB,2013). Una educación rural era necesaria, para poblaciones con elevados índices de analfabetismo, y las condiciones de desigualdad social y económicas entre campo y ciudad. Ese fue el contexto donde se daría el inicio de las escuelas multigrado en el Ecuador.

Y en miras de esas luchas sociales se “introdujo de forma intrínseca a la noción educación rural, una mirada intercultural, como categoría emergente de justicia social hacia los pueblos y nacionalidades indígenas” (WWF, 2022). Esta educación formal, pretendía desde el locus de enunciación tomar en cuenta las características socio-culturales y la capacidad de las lenguas ancestrales para expresar todo tipo de conceptos, formas de ver y entender el mundo. A consecuencia de toda esta lucha, que fue promovida por los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador, dio como resultado la “creación del actual Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)” (WWF, Ecuador, p.9)., n Latinoamérica fue el primero en promover y posicionar los saberes/conocimientos ancestrales de cada nacionalidad, cultura y pueblo, tomando como referencia la diversidad epistémica, natural, étnica y promover la relación complementaria entre ser humano y naturaleza.

En 2008, la aprobación de una nueva constitución “Sumak Kawsay” refuta desde la parte legal “el ideal del proyecto social indígena, entendido como una propuesta epistémica basada en las instituciones y las formas de vida andino-amazónicas” (Javier cuesta,” 2018). Un año más tarde el gobierno de turno inició una campaña para desaparecer “las escuelas pequeñas, las comunitarias, las unidocentes o multigrado, las interculturales bilingües, las alternativas” (Torres, 2015).

Y en compensación, se empezaría a promover un solo modelo educativo en el país. “las llamadas Unidades Educativas del Milenio (UEM), definidas oficialmente como "instituciones educativas públicas, con carácter experimental de alto nivel, fundamentadas en conceptos técnicos, pedagógicos y administrativos innovadores, como referente de la nueva educación pública en el país” (Torres, 2015). En el 2015, luego de cerrar, dismantelar y abandonar cientos de escuelas unidocentes en todo el país, a causa de que estaban en riesgo, estructural, pedagógico, metodológico o por la poca presencia de estudiantes; “el gobierno decidió mantener 1.500, que en ese entonces de las denominó como -escuelas de excepción- y mejorarlas en vez de eliminarlas” (Torres, 2015).

En 2019, el gobierno de turno empezaría una cuestionada reapertura de 141 “instituciones educativas rurales, de las 7.000 que se propuso en campaña, por pedido de las comunidades, quienes indican que su escuela es un símbolo de unidad y el núcleo de su diario vivir” (MINEDUC, 2019).

Para el 2023; El Ministerio De Educación Del Ecuador en el 2021, “catalogó a estas escuelas como UBP (unidocentes, bidocentes, y pluridocentes)”. Actualmente, funcionan 6.733 escuelas multigrado de sostenimiento fiscal, a las cuales acuden alrededor de 182. 071 estudiantes, y en las cuales laboran 10.606 docentes” (MINEDUC, 2021). Dentro de estas, también se encuentran las del Sistema Educativo Intercultural Bilingüe que se las conoce como Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIBs), los cuales tienen su propio modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), este tiene un currículo y metodología de acuerdo a la nacionalidad e idioma. Es importante hacer este señalamiento debido a que “dentro de las estadísticas del modelo UBP, se las considera como referencia” (MINEDUC, 2022).

2.3. Accesibilidad acepción general

Para entender un poco acerca del diseño didáctico accesible. Primero, la revisión de documentos conlleva a entender las concepciones de accesibilidad en el marco político, educativo, y de discapacidad. En el terreno del aprendizaje es objeto de análisis en las “dimensiones físico, tecnológica, didáctica y sociocultural” (Quitian, Rojas, Calderón, Borja, & Medina, 2014, p.571). Para la fundamentación de accesibilidad en su forma general se utiliza tres conceptos: el primero define a la accesibilidad como un término heterogéneo, para RIO, (2013) “es un fenómeno complejo que abarca múltiples escenarios, percepciones, concepciones, representaciones y subjetividades”.

El segundo término lo plantea Tim Berners-Lee, creador de la web, la accesibilidad es: “El arte de garantizar que, tan amplia y extensamente como sea posible, los medios (como por ejemplo el acceso a la Web) estén disponibles para las personas, tengan o no deficiencias de un tipo u otro. (Berners-Lee, 1999)”. Aunque este término no la limita, más bien la expande a dimensiones más amplias entre lo instrumental y lo asume como un arte de disponibilidad para todos los sujetos. Y finalmente la accesibilidad, como “cualidad” de accesible (Simian-Fernández, 2014), “se convierte en un adjetivo que desde una perspectiva ideal debe ser aplicable a todo el conjunto de objetos y/o servicios que se encuentran en la sociedad”.

En las escuelas multigrado, es crucial reconocer que la accesibilidad no se limita especialmente en la atención a personas con discapacidad, tampoco se restringe a la inclusión, sino que abarca un espectro más amplio. Con base en los conceptos previos, la accesibilidad se conceptualiza como un "conjunto de acciones éticas y morales, tanto a nivel objetivo como subjetivo, que buscan ampliar el uso y minimizar las diferencias motrices y cognitivas de los usuarios en la medida de lo posible" (Chacho, 2021).

En este contexto, la educación intercultural bilingüe (EIB) emerge como una alternativa que no solo complementa sino también impulsa dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia en el ámbito educativo. La EIB se propone como un vehículo para desarrollar habilidades y actitudes que fomenten la participación activa de los estudiantes, contribuyendo a la construcción de una sociedad intercultural crítica, justa e igualitaria. Estos valores, fundamentales en la dimensión de accesibilidad, trascienden la simple integración, promoviendo un camino ético y moral que busca minimizar las disparidades tanto en el ámbito motriz como cognitivo de los usuarios.

Al considerar la EIB en el marco de la accesibilidad educativa, se evidencia la importancia de adoptar estrategias pedagógicas que no solo reconozcan la diversidad de habilidades y conocimientos presentes en el aula multigrado, sino que también promuevan la participación activa y significativa de cada estudiante. En este sentido, la EIB se erige como un modelo que no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa.

2.4. Dimensiones de accesibilidad

Antes de empezar es importante, con una perspectiva clara sobre la accesibilidad en el diseño didáctico. Según ACACIA (2021), es esencial no confundir accesibilidad con facilidad de uso, ya que estas dos nociones tienen distinciones importantes. La accesibilidad se centra en garantizar el acceso de todas las personas, incluidas aquellas en situación de discapacidad, en igualdad de condiciones con los demás. Por otro lado, la facilidad de uso se limita a posibilitar una experiencia efectiva, eficiente y satisfactoria para el usuario o (Gutiérrez y Restrepo, 2015a, 2015b, 2015c, p. 38).

En la revisión de la literatura disponible sobre el tema, se destaca la necesidad de establecer indicadores generales de accesibilidad que permitan evaluar la evolución práctica de un ambiente de aprendizaje. Esto permite identificar elementos específicos que deben estar presentes para asegurar la accesibilidad en el ambiente educativo a intervenir. En consecuencia, el propósito de esta sección es presentar indicadores concretos que aborden aspectos esenciales para la accesibilidad en los ambientes de aprendizaje en escuelas multigrado.

A lo largo de esta sección, estos indicadores se expresarán en forma de enunciados, proporcionando una guía práctica y objetiva para evaluar la accesibilidad en entornos educativos. Estos enunciados no solo buscan verificar la presencia de elementos clave, sino que también buscan establecer estándares que contribuyan a mejorar continuamente la accesibilidad en el diseño didáctico. Esta guía es fundamental para garantizar que la accesibilidad no sea simplemente una aspiración teórica, sino una realidad palpable en la experiencia de aprendizaje de todos los estudiantes en el aula a intervenir.

2.5. Accesibilidad desde las perspectivas de los derechos humanos

Los inicios se dan en 1948, en el contexto legal, el concepto de accesibilidad proviene de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Allí, se establece, en el artículo 26, “el derecho de todas las personas a la educación, la cual, en los términos de ese artículo, debe ser gratuita y obligatoria, por lo menos en el primer ciclo de instrucción elemental y fundamental” (ONU, 1948, art. 26).

En 1976, con el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, se establece que, en el marco del derecho a la educación, se debe “capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre (ONU, 2012)”. Luego en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en sus

artículos 28 y 29, en los cuales se parte de un principio de “No discriminación” en el acceso a la educación.

En base a estos tres postulados la educación puede ser accesible únicamente si es incluyente y eso se logra a través de un “hacerse accesible” (LEÓN, 2021, p.27), por parte de los contextos educativos y la sociedad en general. En la educación, es importante asegurarse de que todos puedan participar y encontrar maneras entrar a una mejora continua. “las capacidades de todas las personas, más allá de sus limitaciones” (LEÓN, 2021, p.27). De ese modo, estos tres conceptos insisten en hacer ver la accesibilidad “como derecho”, “que al contextuarse en lo pedagógico debe nutrirse de una mirada interdisciplinaria que permita vivenciarla como tal” (LEÓN, 2021, p.27). En efecto el estado ecuatoriano, de conformidad con el artículo 28, numeral 9, de la Constitución de la República, “Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente” (2008).

Con la universalización de la educación emergen una serie de modalidades educativas que demandan nuevos diseños de aprendizaje. Sin embargo, para los contextos rurales indígenas la situación es diferente. La poca densidad poblacional de estudiantes, infraestructura, docentes, recursos didácticos, etc., limitan la accesibilidad en estos espacios e impiden poder brindar una educación accesible con estándares de calidad de otros contextos.

2.6. Accesibilidad como un atributo de los diseños didácticos

Esta dimensión, manifiesta que los materiales y métodos utilizados para enseñar deben ser diseñados de manera que sean fáciles de usar y comprender para todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades o diferencias. Los docentes deben considerar cómo presentar la información y las actividades de manera que sean accesibles para todos, incluyendo

aquellos con discapacidades o desafíos específicos. O en palabras Calderón (2018 “actúa como escenario que posibilita accesibilidad e inclusión, para la generación de una especie de diseño con la premisa de todo para todos” (p.30).

Esto implica pensar en la forma en que se presenta la información, se organizan las lecciones y se utilizan recursos como textos, imágenes y tecnología de manera que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender de manera efectiva. En la EIB, los recursos didácticos deben estar orientados por el docente y estos deben apoyar la praxis en su escenario, con el fin que en el aprendizaje se “se incorporen los múltiples aportes epistemológicos, pedagógicos, culturales, éticos, filosóficos e históricos de la nacionalidad” (lineamientos pedagógicos, 2022). En conjunto deben impulsar diálogos entre conocimientos y saberes para fortalecer la interculturalidad (ya sean pueblos, etnias o naciones, sub grupos o minorías) que no solo difieren en cuanto a la lengua que hablan, el modo como visten y los símbolos que usan, - sino, también, en las cosas que consideran importantes y en las maneras en que representan el universo físico, social y moral en que interaccionan" Rodríguez, N., Alfonso, G., Calderón, D. I., & Arias, L. M. (2018).

Aunque, este postulado suena algo utópico para el Ecuador y más aún para los contextos rurales, pero que si es “aplicada posibilita la generación de un sentido de lo público y de la calidad de vida, que potencian la cohesión social” (Luque Parra et al., 2005), es decir si desde el aula se construye la idea de accesibilidad como un bien comunitario, lo que se espera de este trabajo es que expanda la capacidad cognitiva de los estudiantes para atenuar un problema que este caso es la tensión didáctica que está relacionada directamente con el docente. En esa tarea, la educación tiene un rol protagónico, como vía para generar aprendizajes a lo largo de la vida, en consonancia con los valores de accesibilidad. Se trata entonces, “de una accesibilidad que hace frente a las

características del entorno físico y social que dificultan y hasta imposibilitan la oportunidad de aprender y auto realizarse” (Serrano Ruíz et al., 2013, p.11).

2.7. Accesibilidad como compromiso y característica de las comunidades de prácticas pedagógicas y didácticas

Esta dimensión puede interpretarse desde la inclusión en la educación formal porque es fundamental tanto para docentes como para comunidades, quienes deben esforzarse por asegurar que sus prácticas y enfoques de enseñanza sean accesibles para todos los estudiantes. León (2021) “propone que las comunidades podrían ser grupos que transforman la manera en que se adaptan, aprenden y posibilitan procesos inclusivos, abandonando perspectivas excluyentes hacia la diferencia” (p.30). Este cambio de perspectiva se vuelve esencial en el contexto de escuelas multigrado, donde la diversidad de los estudiantes es una característica inherente.

Wenger (1998-2000) define las comunidades de práctica como grupos de personas que comparten un interés común y profundizan su conocimiento a través de una interacción continua que fortalece sus relaciones. Para Wenger, las organizaciones son una "constelación de comunidades de práctica". Esta orientación implica un compromiso continuo en adaptar métodos de enseñanza para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes, incluyendo aquellos con desafíos o diferencias. La idea es empoderar a cada individuo, permitiéndoles ser protagonistas de su propia participación en lugar de ser meros receptores de información.

En concordancia con esta perspectiva, el MOSEIB (2013) destaca que la incorporación de la comunidad en la actividad educativa implica organizar actividades educativo-comunitarias para fortalecer la identidad grupal y crear un sentido de pertenencia desde el aula. Estas premisas se complementan de manera efectiva, ya que ambas se centran en abordar la accesibilidad y la participación en la educación desde la realidad individual de cada persona hacia lo colectivo o

viceversa, que subraya la importancia de empoderar a cada individuo para participar activamente, promoviendo la igualdad en un amplio rango.

2.8. Diseño universal de aprendizaje (DUA)

Continuando con el proyecto, la accesibilidad emerge como un elemento esencial. Este concepto se dirige a asegurar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades de aprendizaje, tomando en cuenta sus diferencias individuales. En Ecuador, se ha evidenciado un cambio progresivo en la percepción de profesores y expertos en educación, quienes ahora conciben la diversidad en el aula como una característica normal en lugar de algo excepcional.

La interrogante fundamental que surge naturalmente es: ¿Qué implica exactamente esa diversidad y cómo impacta nuestras prácticas educativas? La diversidad abarca desde las características individuales de los estudiantes hasta sus estilos de aprendizaje y antecedentes culturales. En un entorno multigrado, estas diferencias se magnifican, ya que no solo se trata de la diversidad en habilidades y conocimientos, sino también de la diversidad en edades y grados académicos presentes en una misma aula. Otra pregunta que surge es ¿cómo esta diversidad influye en la forma en que enseñamos? ¿Cómo podemos ajustar nuestras metodologías para asegurar que todos los estudiantes, con sus particularidades, experimenten una educación significativa y enriquecedora? Este desafío requiere no solo una reflexión crítica sobre nuestras prácticas, sino también la exploración de enfoques innovadores y personalizados que aborden la heterogeneidad presente en las escuelas multigrado.

La respuesta a esta pregunta se encuentra en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST). Para (Alba Pastor, C. 2019) es una guía se concentra en diseñar el contenido educativo de manera que más estudiantes puedan aprender con éxito, rompiendo con la tradición de centrarse en las necesidades de la

mayoría y pasando a considerar las necesidades individuales para brindar a todos una igualdad de oportunidades de aprendizaje.

El Centre of Inclusive Design and Environmental Access (2012) definió el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como "el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado" (p. 5).

En cuanto al acceso a recursos digitales, Gutiérrez y Restrepo (2015) señalan que el desarrollo y la proliferación de recursos digitales han abierto un amplio espectro de oportunidades para la educación accesible, y la incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) se considera fundamental para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Es relevante destacar que León (2021) identifica elementos comunes en ambas perspectivas que contribuyen a definir indicadores de accesibilidad. El propósito de esta sección es presentar indicadores específicos que están presentes en este trabajo. Son 7 indicadores, pero aquí se utiliza tres de ellos para respaldar la teoría de accesibilidad en los ambientes de aprendizaje. Posteriormente, se definirá lo que se entiende por un "ambiente de aprendizaje accesible". Cultiva (2020) Indicador 1: el ambiente de aprendizaje accesible se enuncia y funciona teniendo en cuenta los aportes del diseño universal de aprendizaje. Cultiva (2020) Indicador 2: el ambiente de aprendizaje accesible es abierto a la búsqueda y desarrollo de estrategias múltiples para lograr su objetivo de accesibilidad. Cultiva (2020) Indicador 3: el ambiente de aprendizaje accesible para lograr sus objetivos debe enunciarse y desarrollarse en diálogo con conocimientos y herramientas técnicas.

2.9. Diseños didácticos accesibles (DDA)

La importancia de los DDA Cultiva (2020) radica al adaptarse a las necesidades e intereses de los estudiantes. Esto afirma Rodríguez (2018) “los diseños didácticos accesibles adquieren un significativo valor en tanto están relacionados con las adaptaciones que deben implementarse de acuerdo con las necesidades e intereses del estudiantado” (p.17). formando parte de las estrategias para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su condición, aumenten la posibilidad de éxito en su educación. O en términos más definidos, lo diseños didácticos accesibles Rodríguez (2018) “hacen parte del conjunto de estrategias y recursos con que deberán contar las instituciones empeñadas en garantizar la permanencia de los estudiantes, independientemente de su condición y situación” (p.17).

El uso de los avances científicos y tecnológicos en la elaboración de recursos didácticos accesibles en entornos rurales va más allá de mejorar la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto posibilita que los docentes incorporen elementos culturales, históricos y ambientales específicos del entorno local. Al hacerlo, no solo enriquecen la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también fortalecen su conexión con la comunidad y el entorno, contribuyendo así a la preservación y promoción de la identidad local en un contexto globalizado.

Además, estos avances no se limitan a ser meras herramientas pedagógicas; actúan como auténticos catalizadores para el empoderamiento de los estudiantes/docentes/padres de familia “comunidades de practica”. Al integrar los recursos locales en el ámbito educativo, se aprovechan los conocimientos y activos propios de la comunidad para el aprendizaje y el desarrollo sostenible.

En cuanto a la participación activa de los estudiantes en el escenario multigrado, resulta esencial diseñar actividades que fomenten la colaboración, considerando las diferentes edades y grados presentes. Esta iniciativa no solo promueve la interacción entre los estudiantes, sino que

también facilita el intercambio de conocimientos y la construcción conjunta del aprendizaje, abordando así la diversidad presente en el aula. La adaptación de estrategias pedagógicas se torna crucial en este contexto. Los docentes deben ajustar sus métodos para abordar diferentes niveles de habilidades y conocimientos, empleando enfoques diferenciados y recursos que se adecuen a la diversidad de la clase multigrado.

La integración de conocimientos locales subraya la importancia de considerar la riqueza cultural y ambiental del contexto amazónico (Santos, B. de S. 2014). Al incorporar ejemplos, historias y conocimientos locales en la enseñanza, no solo se vuelve más relevante y significativa para los estudiantes, sino que también contribuye a la preservación y transmisión de la cultura local. Además, se propone la promoción de habilidades transversales mediante el diseño de actividades que fomenten habilidades para la vida, tales como el trabajo en equipo (Hackman, R. J. 2002), la resolución de problemas (Dewey, J. 1910). y el pensamiento crítico (Bloom, P. 2011).

2.10. Ambientes de aprendizaje (AA) y ambientes de aprendizaje accesibles (AAA)

En el ámbito educativo, el término "ambiente de aprendizaje" se define como un espacio dinámico donde distintas interacciones entre los participantes influyen y transforman el entorno (León, 2019, p.61). Especificando esta noción, se concibe “como un espacio donde estudiantes, docentes y directivos interactúan y actúan según sus roles, impactando todos los componentes de un sistema de aprendizaje activo en constante evolución” (León, 2019, p.69).

En contraste, un "ambiente de aprendizaje accesible" (AAA), según León (2018), “se refiere a un entorno educativo que garantiza condiciones propicias para la enseñanza y el aprendizaje basado en el diseño universal, atendiendo a las diferencias individuales” (p.144). Esta idea busca adaptarse de diversas maneras para asegurar que todos los estudiantes puedan aprender

según sus necesidades específicas, reconociendo y fomentando la diversidad, y otorga al docente la responsabilidad de su creación.

Para abordar las complejidades del AAA en un contexto multigrado amazónico, se han considerado las tres dimensiones iniciales, luego se ajustó el entorno físico del aula para ser inclusivo, aprovechando la conexión con la naturaleza y buscando la disposición adecuada de pupitres e iluminación natural. Aunque las condiciones son críticas, se procuró utilizar al máximo el equipamiento funcional, recursos y materiales disponibles para facilitar actividades educativas diversas, incluyendo el uso TICs y espacios comunitarios cercanos al aula.

En los países en desarrollo, especialmente en áreas rurales, garantizar la accesibilidad mediante el AAA se presenta como un desafío significativo. Más allá de considerar la educación como un derecho, otra pregunta que surge es ¿cómo hacer que este derecho sea efectivo y eficiente? En este contexto, las escuelas multigrado emergen para garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Naciones Unidas, 2015); la inclusión (Stevens, G. 2013), y la interculturalidad (Walsh, C. E. 2007), junto con los desafíos del siglo XXI (WWF, 2023).

2.11. Algunos fenómenos educativos

La metodología que propone el Módulo Cultiva (2020) “aborda cuatro fenómenos educativos, así como una perspectiva fundamentada tanto en ambientes de aprendizaje como con accesibilidad y afectividad (p.84). Si bien existe una variedad de fenómenos educativos en las aulas, es necesario diferenciarlos, categorizarlos. Según Bravo (2020) “entender de manera teórica estos fenómenos y su impacto en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de un ambiente educativo; identificar los aspectos específicos con el fin de diagnosticar y tratar dichos fenómenos” (p. 84).

La perspectiva de este apartado es definir ¿qué es un fenómeno educativo?, para luego entonces, comprender los aspectos específicos e intervenir en ambientes de aprendizaje y atenuarlos al mínimo. Según, Durkheim (1977) “Un fenómeno educativo se refiere a un aspecto o evento relacionado con el proceso de educación que puede ser objeto de estudio o análisis. Puede incluir diferentes elementos como prácticas pedagógicas, estrategias de enseñanza, interacciones en el aula, procesos de aprendizaje, entre otros”.

Pues bien, como se mencionó existen múltiples fenómenos educativos, Cultiva (2021) “son los problemas educativos que el módulo ha decidido abordar. Estos son: (i) la deserción, (ii) el bajo rendimiento académico, (iii) la tensión didáctica y (iv) las contingencias institucionales y cambios sociales educativos”. (p.84). Para el análisis y definir el alcance de los objetivos de este proyecto, se ha considerado relevante examinar la tensión didáctica, entendida como las dificultades o desafíos que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se ha identificado un aspecto específico que se abordará en esta investigación de este proyecto (Guzmán et al., 2018).

2.12. Tensión didáctica ¿buena o mala?

¿Qué es la tensión didáctica? ¿puede influir en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿cómo puede ser delimitada y caracterizada en el escenario multigrado? Estas tres preguntas sirven para contextualizar este fenómeno educativo para consecuentemente ofrecer acciones y estrategias específicas acorde a las necesidades de los sujetos involucrados en la misma.

El término tensión se utiliza de manera análoga para identificar la fuerza aplicada a un objeto o producto. Según Cultiva (2018), la tensión puede referirse a la deformación y estiramiento de un objeto sin perder su identidad, así como al estado de oposición u hostilidad latente entre personas o grupos (p. 10). En el contexto social específicamente en educación, no necesariamente tiene un aspecto negativo, sino que permite examinar fortalezas, debilidades y oportunidades de

mejora en los procesos de formación formal tanto para estudiantes como para docentes. Cultiva (2018) “sugiere que las tensiones deben entenderse como esfuerzo, constancia y ajustes frecuentes en la construcción didáctica” (p.10).

Definiendo a la didáctica en términos generales, se define como la ciencia del diseño docente con el propósito de enseñar un contenido a los estudiantes. Según Cultiva (2018), “la didáctica aborda valores educativos y sociales, generando tensiones en el campo educativo”. En termino específico “la didáctica se refiere a las actividades que facilitan el acceso a un área de conocimiento específica” (Benia, 2013).

A partir de estos conceptos, Guzmán (2018) “se puede interpretar la tensión didáctica como un fenómeno educativo que se refiere a las dificultades o desafíos que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se caracteriza por la discrepancia entre las expectativas del docente y las respuestas o reacciones de los estudiantes” (p.10). sumando a esto Guzmán et al., (2018) “De esta forma, se podría pensar que la tensión didáctica se interpreta como el conjunto de acciones de acercamiento o alejamiento entre los actores y procesos en un sistema didáctico” (p.11).

Para Guzmán et al., (2018) la describe de esta manera:

En una primera instancia, la tensión didáctica refiere a las dificultades que pueden existir en las relaciones puestas en evidencia por el triángulo. Estas dificultades van desde los problemas de comprensión o de relevancia del contenido para el estudiante (relación estudiante a contenido), pasando por la indiferencia del profesor por el contexto cognitivo o social del estudiante (profesor a estudiante), hasta la inadecuación del contenido a las posibilidades del profesor (contenido a profesor) (p.12).

Para delimitar la tensión didáctica, de acuerdo con Nuremberg (2007) que refuta lo expuesto, “se podrían presentar dos tipos de tensión: la interna y la externa:

La tensión interna caracterizada por la dimensión; teoría-práctica, incluye las relacionadas con el trabajo de aula y contempla la formación de profesionales (González et al., 2018). La cual se manifiesta principalmente en la dicotomía teoría-práctica. Este conflicto se muestra de manera palpable en el ámbito del aula, donde los docentes se enfrentan al desafío de adaptar el currículo a las necesidades y particularidades individuales de sus estudiantes. En este contexto, el profesor puede experimentar una presión adicional para desarrollar estrategias pedagógicas efectivas que resuelvan las distintas problemáticas presentes (González et al., 2018).

Asimismo, se destaca la influencia de la herencia cultural del docente, que puede generar tensiones al intentar transmitir conocimientos y valores que difieren de los de sus estudiantes. Aquí, la labor docente requiere un equilibrio delicado entre el respeto a la diversidad cultural y la promoción de la adquisición de conocimientos universales, subrayando la importancia de fomentar el entendimiento intercultural en el proceso educativo (Hammond, Z. 2020).

Otro factor que incide en la tensión interna es la formación docente, la cual puede revelarse insuficiente cuando los profesores se enfrentan a desafíos pedagógicos para los cuales no se sienten plenamente preparados (Villagómez, 2012). Esta situación puede traducirse en inseguridad y la poca necesidad de buscar recursos adicionales, evidenciando la escasa importancia de un continuo desarrollo profesional para abordar los retos en constante evolución del ámbito educativo, en especial en contextos multigrados, donde la diversidad de niveles y necesidades amplifica dichas tensiones.

Y la tensión externa determinada por la dimensión; nuevos requerimientos institucionales en América Latina, situada en quienes ejercen y desarrollan la docencia (González et al., 2018). En escenario se encontró la existencia de manera palpable cuando las políticas educativas institucionales son excesivamente rígidas o la ausencia de ellas, imponiendo limitaciones a la

libertad pedagógica de los profesores. Un ejemplo concreto es la adhesión a un plan de estudios que no se ajusta a las necesidades específicas de los estudiantes, generando así un conflicto entre las directrices institucionales y la adaptabilidad necesaria en el proceso de enseñanza.

A su vez, la tensión externa se ve exacerbada por el entorno de trabajo Gerver, R. (2014) caracterizado por la escasez de recursos, infraestructuras deficientes y un apoyo administrativo insuficiente. Este se intensifica en este contexto, donde los recursos educativos son limitados y existe una marcada brecha socioeconómica entre los estudiantes. En este contexto, la falta de respaldo gubernamental agrava las tensiones, creando un ambiente laboral desafiante para los docentes.

Cabe destacar que esta tensión externa esta fuera de control individual de un solo docente, ya que, a pesar de los esfuerzos, la influencia de factores externos, como políticas institucionales y condiciones de trabajo precarias, limita significativamente su capacidad para ejercer un control total sobre el proceso educativo. Esto resalta la necesidad de buscar estrategias colaborativas y de incidir en acciones concretas que favorezcan un entorno propicio para el desarrollo efectivo de la docencia. (Ling, L. M., & Mackenzie, N. M. 2015).

En este contexto, se enfoca en cómo el contenido y el profesor interactúan entre sí. Observamos que esta interacción puede generar algunas tensiones. Según Rogalski (2003), lo que hace el profesor puede influir en la forma en que se enseña y afectar a los estudiantes en términos de lo que entienden y cómo se sienten. Esto significa que el profesor tiene un doble papel en la enseñanza. Es decir, que la forma de enseñar tiene un impacto en la situación de enseñanza, pero también afecta directamente la forma en que los estudiantes aprenden, tanto en términos de conocimiento como emocionalmente.

Figura 5



Nota: aspecto específico que genera la tensión didáctica interna. (adaptado de cultiva 2021 & Mineduc 2017).

El aspecto específico a abordar es la secuenciación, progresión y organización de los temas y el grado de complejidad que requieren los estudiantes (Couso, 2012). Refutando esta idea con aspectos empíricos observados de acuerdo con los saberes disciplinares (INEVAL, 2012), se identificó falencias significativas en el 1) método de enseñar/didáctica, 2) dominio/conocimiento de la materia, 3) su puntualidad y asistencia y 4) la manera de evaluar (García, 2014). Haciendo énfasis en la primera y segunda que más se relaciona con el aspecto que genera la tensión didáctica entre el docente y contenido. Aunque en este contexto se debe tener presente las tensiones didácticas externas, mencionadas previamente.

Los resultados de estas variables se observan en la falta de interés o motivación de los estudiantes, la dificultad para comprender los contenidos, la resistencia al aprendizaje, entre otros. Ante ello uno de los caminos que propone este proyecto es las secuencias didácticas que integren las estrategias y acciones académicas que se ajusten a las necesidades específicas de los estudiantes. Esto implica la creación de actividades y materiales didácticos que sean tanto accesibles como desafiantes para los estudiantes, fomentando la participación activa y

colaborativa. Además, se destaca la importancia de promover la autonomía y autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, B. J. 2000).

2.13. Áreas integradas - la solución para potenciar la diversidad si recurrir a la fragmentación.

Uno de los principios de los conocimientos indígenas “es la integralidad del conocimiento por cuanto no existe la fragmentación, sino una visión integral del mismo. Los conocimientos no se encuentran aislados, sino que se encuentran integrados entre sí a través de los ciclos vivenciales: vital, astral, ecológico y festivo” (p.10). Además, estos deben hacer “énfasis en el rescate y conservación de la lengua y los saberes de cada nacionalidad, que contribuyan con la formación de seres humanos integrales, que fortalezcan desde el territorio a la consecución del Estado Plurinacional, sustentado en una auténtica sociedad intercultural” (Lineamientos Curriculares, 2021, p.6).

El énfasis en la formación de individuos reflexivos, críticos e íntegros deben ser promovidos desde las aulas, esto introduce una perspectiva valiosa y contextualizada que fomentan las filosofías andinas, en particular, el concepto de Sumak Kawsay (Buen Vivir- Constitución 2028). Este resalta la importancia de una conexión más profunda con el entorno y la búsqueda de significado propio, refleja la comprensión sobre la relación armónica entre los seres humanos y la naturaleza (Cruz Pérez, M. A. 2018). Este paradigma no solo aboga por la coexistencia armoniosa entre los seres humanos y la naturaleza, sino que también propone una visión del mundo en constante evolución y reconstrucción. La representación igualitaria y la conexión mutua entre los seres humanos se integran como elementos fundamentales en esta visión, enriqueciendo el entendimiento de la existencia como parte integral de un ecosistema vivo (Cruz Pérez, M. A. 2018).

Desde una perspectiva, la adopción de la interdisciplinariedad se revela como un rumbo prometedor para abordar el fenómeno complejo de la Tensión Didáctica. La interconexión entre diversas áreas del conocimiento no solo ha permitido una comprensión más completa y contextualizada de este fenómeno, sino que también ha allanado el camino para la investigación y la identificación de soluciones efectivas. Esta idea se alinea con la noción de que la educación no se limita a la absorción de conocimientos disciplinares aislados, sino que implica la resolución de problemas que trascienden las fronteras de cualquier materia o disciplina específica.

En cuanto a la definición de integración curricular, es importante considerar que no existe una única perspectiva universalmente aceptada. La definición de integración curricular puede variar según el contexto educativo y las metas específicas de la institución.

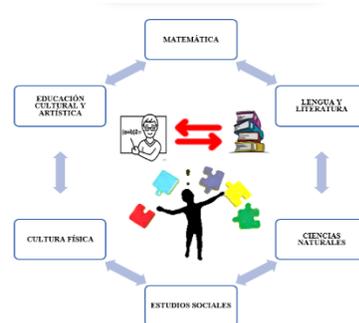
De acuerdo con (ILLÁN; PÉREZ, 1999), manifiesta que áreas integradas es:

una modalidad de diseño del currículo, fundamentado en la concurrencia/colaboración/interconexión de los contenidos de varias disciplinas, para abordar un aspecto de la cultura escolar, a través de un modelo de trabajo cooperativo de profesores que incide, a su vez, en la metodología, en la evaluación y en el clima general del centro (p. 20).

Entonces a partir de estas definiciones, la interdisciplinariedad (Nissani, M. 2015) puede ser especialmente útil, porque permite diseñar proyectos o actividades que aborden temas transversales que puedan ser explorados desde diferentes disciplinas, además a esto permite fomentar la cooperación y colaboración entre docentes para desarrollar actividades conjuntas en los estudiantes. Estos acercamientos, permiten hacerse la pregunta crítica y pragmática sobre la aplicabilidad práctica de estos ideales en esta experiencia educativa que a menudo enfrentan restricciones estructurales, presiones estandarizadas, la resistencia institucional, la falta de recursos y la necesidad de desarrollar estrategias efectivas de colaboración entre disciplinas. Además, la

necesidad de evaluar la efectividad y la medición del éxito en la implementación de esta visión educativa integral se convierte en un desafío crucial para garantizar su viabilidad a largo plazo.

Figura 6



OBJETIVO DE APRENDIZAJE	SABERES Y CONOCIMIENTOS	DOMINIOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> OBJETIVO GENERAL: Conocer y valorar el elemento del fuego como energización y generadores de vida de la nacionalidad suar y la influencia en el comportamiento moral, ético y espiritual de las personas en sus relaciones consigo mismo, con los demás y su entorno natural. 	<ul style="list-style-type: none"> Conocimientos ancestrales sobre el fuego y su influencia en la vida de los seres y la agricultura. CN.2.5.7. Descripciones de personas (adjetivo calificativo). LL.2.4.2., LL.2.4.4. Importancia cuidado y mantenimiento del fuego para la vida cotidiana. CS.2.2.5., CS.2.3.9. Las habilidades motrices básicas, modos de realizarlas y posibles combinaciones acuerdos de cooperación y colaboración para participar colectivamente. EF.2.5.7., EF.1.2.3. Preparación escénica para actos culturales "teatro". ECA.2.3.4. Conteo y verificación de cantidades hasta 100. M.2.1.13 	<ul style="list-style-type: none"> Escribe y pronuncia descripciones de personas ordenando las ideas con secuencia lógica, en situaciones comunicativas que las requieran en castellano y en la lengua de su nacionalidad. LL. Dramatiza escenas socio organizativas y culturales de su pueblo y nacionalidad en fortalecimiento al arte escénico. Comprende la importancia de cuidar y proteger el espacio físico donde vive como integrante de la madre tierra. CN. Cuenta cantidades del 0 al 9999 para verificar estimaciones (en grupos de dos, tres, cinco y diez) M. Construye con pares acuerdos de cooperación y colaboración para participar colectivamente en diferentes prácticas corporales según las características del grupo EF. Participa junto a sus padres y compañeros en las actividades relacionadas con el cuidado del fuego. ECA. 	<ul style="list-style-type: none"> Responsabilidad en las acciones que se realizan en el aula (tareas, actividades, juegos, etc.) Trabajo colaborativo. Grado de curiosidad por aprender. Práctica de la reciprocidad y la solidaridad. Uso de la lengua de la nacionalidad.

Nota: integración curricular por tópicos (fuente, Torres 1994 y Molina e Illán, 2008).

2.14. ¿Son las secuencias didácticas uno de los caminos elegidos para superar los desafíos y limitaciones identificados?

Según IFEMA Madrid (2023) “La secuencia didáctica es un proceso de planificación educativa que tiene como objetivo organizar y diseñar de forma estratégica los contenidos y actividades que se llevarán a cabo en el aula”. Además, para TOBON (2019) son “sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos (p.20).

Además, afirma García (2018) afirma:

La óptica de desarrollo de esta es progresiva, es decir, un paso debe conducir al siguiente; en ese sentido, la secuencia didáctica debe dar cuenta de aspectos como: relación lógica con los objetivos y contenidos de la estrategia didáctica; pertinencia y viabilidad respecto

a los elementos y recursos del contexto, y conocimiento de factores etarios, culturales, económicos, subjetivos y físicos que le rodean; estos últimos son clave, dentro de una enunciación de educación accesible y afectiva (p.30).

Las afirmaciones previas recalcan la importancia de la secuencia didáctica como una planificación cuidadosa de actividades y recursos para alcanzar objetivos educativos generales y específicos, por lo tanto, esto es responsabilidad innegable en la praxis docente.

Para planificar en un aula multigrado se debe proyectar detenidamente acciones específicas para garantizar los objetivos de aprendizaje, la selección de contenidos, los recursos concretos, las herramientas tecnológicas, y la evaluación. Además, dicha secuencia debe basarse en el DUA, incorporando características, intereses, particularidades, contexto, cultura, idioma, edad, necesidades, etc., para que desde el inicio ampliar la accesibilidad del diseño y aumentar el rango cognitivo y metacognitivo de los beneficiarios.

Capítulo III

3.1. MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo, se utiliza el enfoque cualitativo (Hernández 2014), que permitió estudiar el fenómeno tensión didáctica en su contexto natural y comprenderlo desde la perspectiva de los participantes (docentes/estudiantes/contenido). La metodología aplicada es la de Ambientes de Aprendizaje, Accesibles y Afectivos AAAA (León, 2020). Esta metodología se complementa con el ciclo de Deming PDCA (Deming, 1986), que proporciona una estructura sistemática para el diseño, implementación y evaluación de la intervención educativa. En cada etapa del ciclo, se utiliza como respaldo las técnicas de entrevista a profundidad (Gómez, 2006) observación participante (Simmons, 2019). Además, se maneja el instrumento de diario de campo (Mckerman, 1999) para recopilar datos a través de diversas fuentes, como palabras, acciones, documentos

orales, escritos, videos y fotografías. A continuación, se describen de forma más detallada los componentes de la metodología utilizada.

3.2. Técnicas

En esta parte el investigador se encontró ante dos dilemas para la recolección de datos: Gómez (2006) “los recoge o los produce” (p.231). argumentando, para este trabajo, el análisis de los comportamientos, emociones y reacciones de los estudiantes en el aula cobra una importancia fundamental. Luego el mantener conversatorios con los docentes y nuevamente con los estudiantes se pudo ampliar la información inicial, aquí se utilizaron diversas estrategias, como entrevistas abiertas y la observación del entorno, contexto y escenario. Centrando el trabajo, para tener una comprensión integral de la dinámica del aula, se puso énfasis en las situaciones como: participación en clases, interacciones sociales, respuestas ante instrucción, necesidades especiales, estilos de aprendizaje, comportamiento emocional, motivación y autonomía de los estudiantes y del docente observando su praxis cotidiana. Para recopilar datos de los sujetos específicos en relación con su entorno, según Gómez (2006) existen dos fases o etapas: a) inmersión inicial en el campo y b) recolección de los datos para el análisis. En la primera fase consiste en elegir el ambiente, lugar y escenario donde se recolectará la información, y posteriormente se decide la técnica o instrumento para ello. A continuación, se describe las utilizadas en este trabajo.

3.3. La entrevista a profundidad

El sociólogo y doctor en Historia de la Filosofía, Jean Baptiste fages, (1929) propone dos tipos de entrevistas: la entrevista de investigación y la entrevista terapéutica o clínica. Obviamente se utilizará la primera, para recoger información de una situación determinada. Según esto, existen tres tipos de entrevistas; 1) la estructurada, 2) la semiestructurada 3) y la no estructurada o en profundidad, haciendo énfasis en la última, Gómez (2006) la define “como una técnica cualitativa

de recopilación de datos que implica conversaciones estructuradas o semiestructuradas entre el investigador y el entrevistado con el propósito de obtener información detallada y rica sobre experiencias, opiniones, perspectivas y conocimientos” (p. 242).

3.4.Observación participante

Al sumergirse completamente en la comunidad estudiada, el observador no solo se convierte en un espectador, sino que se integra en el tejido mismo de la comunidad, lo que posibilita la captura de matices y detalles que enriquecen significativamente la investigación. Esto concuerda con lo que dice Gruenewald (2008) “no es lo mismo vivir en un lugar que habitar un lugar. El habitar implica identificar, afirmar, conservar, y crear maneras de aprender aquel conocimiento del lugar que permita proteger a las personas y ecosistemas en los que se vive (p.319).

A razón, La observación participante para Simons (2019) la define como:

es una técnica de investigación cualitativa en la que el investigador se involucra directamente en la situación o contexto que está estudiando, participando activamente en las interacciones y observando el comportamiento de los sujetos de estudio. Esto implica que el observador se convierte en parte del grupo o comunidad que está siendo estudiado para obtener una comprensión más profunda de sus experiencias y comportamientos (p.123)

3.5. Instrumentos

El diario de campo se utiliza comúnmente en investigaciones cualitativas y etnográficas para mantener un registro detallado de las interacciones y eventos que ocurren en el campo de estudio. Para Mckerman (1999) “Un diario o registro escrito por un investigador que documenta

observaciones, reflexiones, impresiones y notas relacionadas con un estudio o investigación” (p. 235).

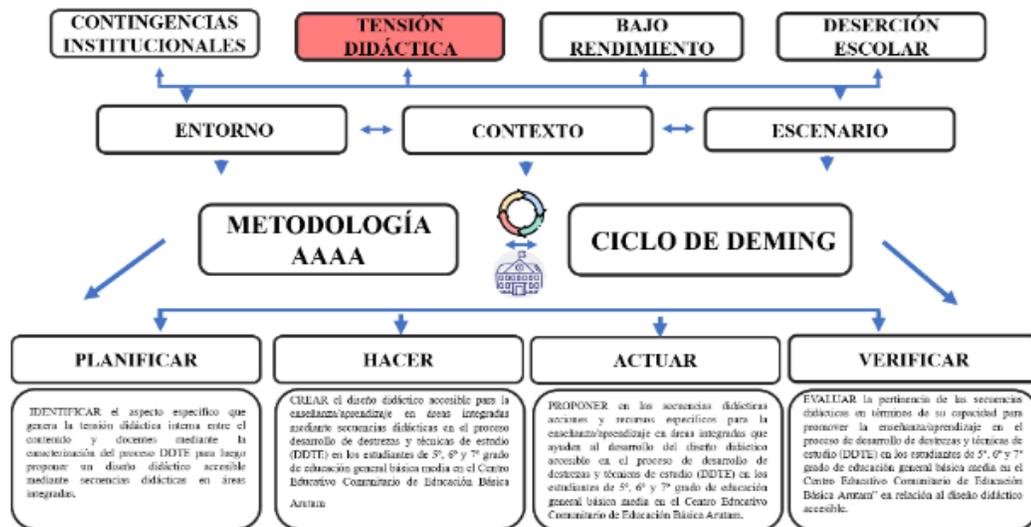
Este registro, abarco una variedad de elementos esenciales esto incluye descripciones detalladas de situaciones, observaciones de comportamientos de los participantes, anotaciones sobre conversaciones significativas y análisis reflexivos, además sirvió para dar seguimiento de forma cronológica a los eventos cotidianos de las actividades y sucesos en el campo de estudio; de los estudiantes, docente y ambiente educativo, en relación al diseño didáctico y la tensión didáctica, el lapso de tiempo de observación fue desde las 07:00 am hasta 13:00 p, de lunes a viernes. Luego el día viernes se hacia la reflexión/análisis de los datos recolectados, esta práctica permitió registrar de forma natural cada situación que se presentaba, además esta se respalda con fotografías, grabaciones de audio y video.

3.6. Metodología de ambientes de aprendizaje afectivo y accesibles AAAA

Según acacia (2020) “es un macroproceso destinado a permitir a educadores y administrativos analizar sus ambientes de aprendizaje, abordar problemas educativos y aportar modificaciones y soluciones” (p.121). Esta metodología emprende con la caracterización de los fenómenos por tratar. LEÓN (2020) “la deserción, el bajo rendimiento académico, la tensión didáctica y las contingencias y cambios sociales educativos” (p.84). luego se continua con la observación y descripción del entorno, contexto y escenario en relación al fenómeno a abordar.

3.7. Ciclo de Deming

La identificación de uno o más de estos fenómenos, activa la metodología AAAA, que busca seguir un proceso de mejora continua –es decir, el ciclo de Deming (1989) “se basa en la idea de que la mejora continua es fundamental para el éxito de una organización. Consiste en cuatro etapas interrelacionadas: Planificar, Hacer, Verificar y Actuar ciclo (PHAV)”.

Figura 7


Nota; estructura del marco metodológico (adaptado de Cultiva 2020)

Para entender la relación del ciclo de Deming, la metodología, el enfoque, las técnicas e instrumentos utilizados en este trabajo a continuación se describe, paso a paso.

Tabla 4

Descripción de las actividades por cada objetivo.

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDAD	INSTRUMENTO
<p>APLICAR el diseño didáctico accesible orientado en la enseñanza-aprendizaje de áreas integradas en un aula multigrado a través de secuencias didácticas, para reducir la tensión didáctica interna identificada en el</p>	<p>IDENTIFICAR el aspecto específico que genera la tensión didáctica interna entre el contenido y docentes mediante la caracterización del proceso DDTE para luego proponer un diseño didáctico accesible mediante secuencias didácticas en áreas integradas.</p>	<p>Observar el entorno, contexto y escenario. Descripción y análisis de contexto. Observación del escenario. Entrevistas a los estudiantes y docentes del escenario. Revisión de la literatura especializada sobre la tensión didáctica.</p>	<p>Diario de campo.</p>

proceso de desarrollo de		Caracterización del proceso	
destrezas y técnicas de	CREAR el diseño didáctico	D.D.T.E.	
estudio (DDTE) en los	accesible para la enseñanza/aprendizaje	Establecimiento de los objetivos	
estudiantes de 5°, 6° y 7°	en áreas integradas mediante secuencias	de aprendizaje para este proceso.	Observación
grado de educación general	didácticas en el proceso desarrollo de	Delimitación del recurso didáctico	participante,
básica media en el Centro	destrezas y técnicas de estudio (DDTE)	especifico (folleto).	preguntas
Educativo Comunitario de	en los estudiantes de 5°, 6° y 7° grado de	Indagación de los principios del	semiestructuradas y
Educación Básica	educación general básica media en el	DUA para el diseño.	diario de campo.
Arutam".	Centro Educativo Comunitario de	Contextualización del folleto de	
	Educación Básica Arutam".	acuerdo al currículo, contexto, cultura u	
		lengua.	
	PROPONER secuencias	Delimitación del objetivo general	Observación
didácticas acciones y recursos		de aprendizaje, saberes y conocimientos, y	participante,
específicos para la		finalmente los dominios.	preguntas
enseñanza/aprendizaje en áreas		Proponer acciones específicas,	semiestructuradas y
integradas que ayuden al desarrollo del		recursos didácticos concretos, en relación	diario de campo.

diseño didáctico accesible en el proceso a cada asignatura, sin recurrir a la de desarrollo de destrezas y técnicas de fragmentación, de acuerdo a cada fase de estudio (DDTE) en los estudiantes de 5°, la secuencia didáctica.

6° y 7° grado de educación general básica Monitorear la aplicación de las media en el Centro Educativo secuencias y su efectividad para ayudar al Comunitario de Educación Básica diseño didáctico accesible. Arutam”.

EVALUAR la pertinencia de las Definir los criterios de evaluación secuencias didácticas en términos de su de las secuencias didácticas. capacidad para promover la Realizar un seguimiento continuo enseñanza/aprendizaje en el proceso de de las fases de la secuencia didáctica. desarrollo de destrezas y técnicas de Realizar la autoevaluación, estudio (DDTE) en los estudiantes de 5°, coevaluación, y la heteroevaluación de 6° y 7° grado de educación general básica todo el proceso educativo para la mejora media en el Centro Educativo continua.

Observación participante, preguntas semiestructuradas y diario de campo.

Comunitario de Educación Básica
Arutam” en relación al del diseño
didáctico accesible.

Nota: actividades, recurso y técnicas específicas utilizadas en cada objetivo. Fuente: (Propia 2023).

Tabla 5

Descripción de las fases del ciclo de Deming.

En esta parte se desarrolla cada uno de los objetivos específicos, que corresponden a cada una de las fases del ciclo de Deming, aquí se detalla cada actividad realizada y los resultados conseguidos.

3.7.1. Planificar PLAN

(Deming, 1986) En esta etapa, se establecen los objetivos y metas a alcanzar, se identifican los procesos necesarios para lograrlos y se desarrolla un plan de acción”. Consiste en identificar el aspecto principal que genera la tensión didáctica entre el contenido y docentes mediante recopilación orgánica de información del entorno, contexto y escenario, para luego hacer la caracterización del proceso DDTE y proponer un diseño didáctico accesible mediante secuencias didácticas en áreas integradas con la información recopilada.

ACTIVIDADES

En este sentido, con el propósito de alcanzar el primer el estudiante.

RESULTADOS

Se empleó la triangulación de datos para identificar patrones entre el docente, el contenido y

objetivo, luego se emprendió una investigación exhaustiva de la literatura académica vinculada a la tensión didáctica.

Se enfocó en la secuenciación, progresión y organización de temas, así como en la complejidad requerida por los estudiantes.

Se observaron situaciones específicas en las clases intervenidas que generaban dichas tensiones.

Las entrevistas a docentes y estudiantes respaldaron y enriquecieron la información inicialmente obtenida.

Los hallazgos permitieron examinar el diseño, desarrollo, aplicación y evaluación del contenido y el progreso de los estudiantes.

Se identificaron necesidades específicas y áreas de mejora tanto para docentes como para estudiantes.

Se propuso un diseño didáctico accesible mediante secuencias didácticas, basado en los resultados del análisis realizado.

3.7.2. *Hacer (Do)*

(Deming, 1986) En esta etapa, se implementa el plan de acción y se llevan a cabo las actividades necesarias para alcanzar los objetivos establecidos. Esta corresponde al segundo momento, CREAR el diseño didáctico accesible para la enseñanza/aprendizaje en áreas integradas mediante secuencias didácticas en el proceso desarrollo de destrezas y técnicas de estudio (DDTE) en los estudiantes de 5°, 6° y 7° grado de educación general básica media en el Centro Educativo Comunitario de Educación Básica Arutam”.

ACTIVIDADES

RESULTADOS

El recurso físico utilizado fue un folleto (brochure) (flogieto), que según GOPRE (2022) “Es un documento impreso de contenido reducido que sirve de instrumento divulgativo o publicitario hecho para ser distribuido a mano o por correo”. Entonces ¿cómo un folleto (brochure) puede ser un recurso didáctico, desde el diseño didáctico	El primer paso consistió en conocer a los estudiantes a través de evaluaciones diagnósticas, entrevistas y observaciones de los hábitos estudio, incluyendo su organización, gestión del tiempo, capacidad para seguir instrucciones y buscar ayuda cuando la necesitan. considerando el contexto, la cultura y el idioma. Se tuvieron en cuenta los objetivos de aprendizaje y los procesos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueven múltiples formatos de representación, opciones de acción y expresión, y formas diversas de participación. La monitorización del progreso y la efectividad del diseño fue una prioridad, realizando ajustes continuos basados en los resultados obtenidos en etapas previas para garantizar la adaptabilidad y pertinencia del diseño.
---	--

accesible, y cómo puedo utilizarlo para transmitir información en un amplio rango, esta pregunta delimita las bases para la creación del diseño didáctico accesible, tomando en cuenta la inclusión de actividades prácticas que interconectan las seis áreas específicas del currículo escolar, evitando la fragmentación entre los temas y propiciando un aprendizaje más holístico?

Se utilizó tecnología, como computadoras, teléfonos celulares y altavoces, para establecer relaciones del diseño de acuerdo con cada contenido a abordar, considerando la relevancia cultural y contextual en imágenes, videos y en el tamaño de títulos y subtítulos del material didáctico.

3.7.3. *ACTUAR (Do)*

(Deming, 1986) “En esta etapa, se implementa el plan de acción y se llevan a cabo las actividades necesarias para alcanzar los objetivos establecidos. Este corresponde al tercer objetivo de PROPONER en las secuencias didácticas acciones y recursos específicos para la enseñanza/aprendizaje en áreas integradas que ayuden al desarrollo del diseño didáctico accesible en el proceso de desarrollo de destrezas y técnicas de estudio (DDTE) en los estudiantes de 5º, 6º y 7º grado de educación general básica media en el Centro Educativo Comunitario de Educación Básica Arutam”.

Para abordar de manera efectiva el desafío de trabajar en técnicas de estudio en áreas integradas. Definición clara de los objetivos de aprendizaje alineados con el desarrollo de destrezas y

áreas integradas en el Centro Educativo Comunitario de Educación Básica Arutam, se siguieron varios pasos.

Gestión equitativa del tiempo durante un período limitado de 4 semanas, considerando la

Adaptación de actividades y recursos para atender a un grupo diverso de estudiantes, promoviendo un aprendizaje diferenciado.

Utilización de una variedad de recursos multimedia y actividades para enriquecer la enseñanza y captar la atención de los estudiantes.

Establecimiento de momentos específicos para la retroalimentación y ajustes en las secuencias didácticas en función de la retroalimentación recibida.

Diseño de actividades que fomentan la colaboración entre los estudiantes y tienen relevancia cultural y contextual.

Importancia de la recopilación y análisis de evidencia empírica para evaluar la efectividad y adecuación de la propuesta didáctica.

Formación ofrecida a los docentes involucrados para asegurar su familiaridad con los objetivos, recursos y estrategias pedagógicas propuestas.

3.7.4. Verificar CHEK

(Deming 1986) “En esta etapa, se recopilan y analizan datos para evaluar el desempeño y los resultados obtenidos. Se comparan los resultados con los objetivos establecidos y se identifican las desviaciones o áreas de mejora”. Y finalmente, el evaluar la pertinencia de las secuencias didácticas en términos de su capacidad para promover la enseñanza/aprendizaje en el proceso de desarrollo de destrezas y técnicas de estudio (DDTE) en los estudiantes de 5º, 6º y 7º grado de educación general básica media en el Centro Educativo Comunitario de Educación Básica Arutam” en relación al del diseño didáctico accesible.

Establecimiento de criterios de evaluación claros y específicos para evaluar la pertinencia de las secuencias didácticas en relación con el diseño didáctico accesible.

Organización de actividades especiales como parte de la evaluación sumativa, donde los estudiantes demuestran lo aprendido.

Aquí se comparan los resultados de cada fase, se identifican desviaciones y aciertos.

Cumplimiento mayoritario de la lista de tareas y actividades realizadas durante las 4 semanas, con reflexiones sobre la calidad y puntualidad del trabajo.

Promoción del trabajo colaborativo entre estudiantes de diferentes grados, con coevaluación y reflexión sobre su propio desempeño.

Evaluación de la curiosidad por aprender a través de preguntas abiertas y observaciones sobre la capacidad de formular preguntas adicionales.

Fomento de la reciprocidad y solidaridad mediante actividades en pares o grupos, evaluación del uso de la lengua materna y apoyo entre compañeros.

Estimulación sensorial mediante la cocina como parte del aprendizaje experiencial, seguido de reflexiones y debates sobre lo aprendido.

Retroalimentación de docentes y estudiantes, observaciones directas en el aula y análisis de brechas y áreas de mejora en relación con los estándares curriculares establecidos

Nota: Descripción de las fases del ciclo de Deming. Adaptada: (Deming 1981), Acacia (2021) y **Fuente: (Propia 2023).**

Capítulo IV

4.1. Desarrollo de la propuesta

En este capítulo presenta la implementación y evaluación de la propuesta, se consideraron aspectos indicados en la caracterización, los contenidos del currículo, el DUA, entre otros, con total atención a la disminución de la tensión didáctica identificada entre el docente y contenido específicamente la secuenciación, progresión y organización de los temas no se ajusta al grado de complejidad de los estudiantes (Couso, 2019).

4.1.1. Ruta de orientación didáctica para la enseñanza en áreas integradas para el proceso de desarrollo de destrezas y técnicas de estudio (DDTE)

Objetivo

Reconocer rutas posibles para la enseñanza en áreas integradas en los estudiantes ubicados en 5º, 6º y 7º grado, a partir de la caracterización de los participantes, (**currículo nacionalidad shuar**) los procesos de aprendizaje a desarrollar en el marco de la enseñanza, las actividades sugeridas, las formas de evaluación pertinente para estas edades, así como la ruta de aprendizaje e implementación de la secuencia propuesta a partir de ejemplos.

Tabla 7

Algunas consideraciones de los estudiantes del proceso DDTE

EXPERIENCIAS	Las actividades académicas le posibilitan ser sujetos activos en su proceso de formación y estrategias como la autoevaluación les ayuda a reconocerse y autoafirmarse.
RECONOCIMIENTO	Exigen un espacio donde se rescaten y legitimen sus experiencias, sus saberes, sus diferencias, pero también se afiance su

IDENTIDAD

singularidad; viven el ahora, lo importante ocurre en ese momento y no después.

Buscan posicionarse en un entorno social que se ha construido para los más grandes o los más chicos, rechazan las formas de trato que los incluye como jóvenes o adultos o los trata como niños y niñas de primera infancia.

GUSTOS

Les gusta las salidas pedagógicas, las clases divertidas o al aire libre en donde puedan hacer uso de sus habilidades artísticas como bailar, dibujar, cantar, entre otras, y expresar sus puntos de vista.

AUTOESTIMA

Intentan ser reconocidos y tratados con afecto y necesitan de cuidado y protección como garantía de sus derechos, buscan en su maestro o maestra apoyo, cariño y sobre todo un confidente-

Nota: caracterización de los estudiantes del proceso DDTE. Tomado y adaptado de Secretaría de Educación de Bogotá. (2011).

4.1.2. ¿Qué procesos de aprendizaje en las áreas integradas son característicos en esta etapa de desarrollo? ¿cuál es la pertinencia con las orientaciones didácticas para la enseñanza de las áreas integradas?

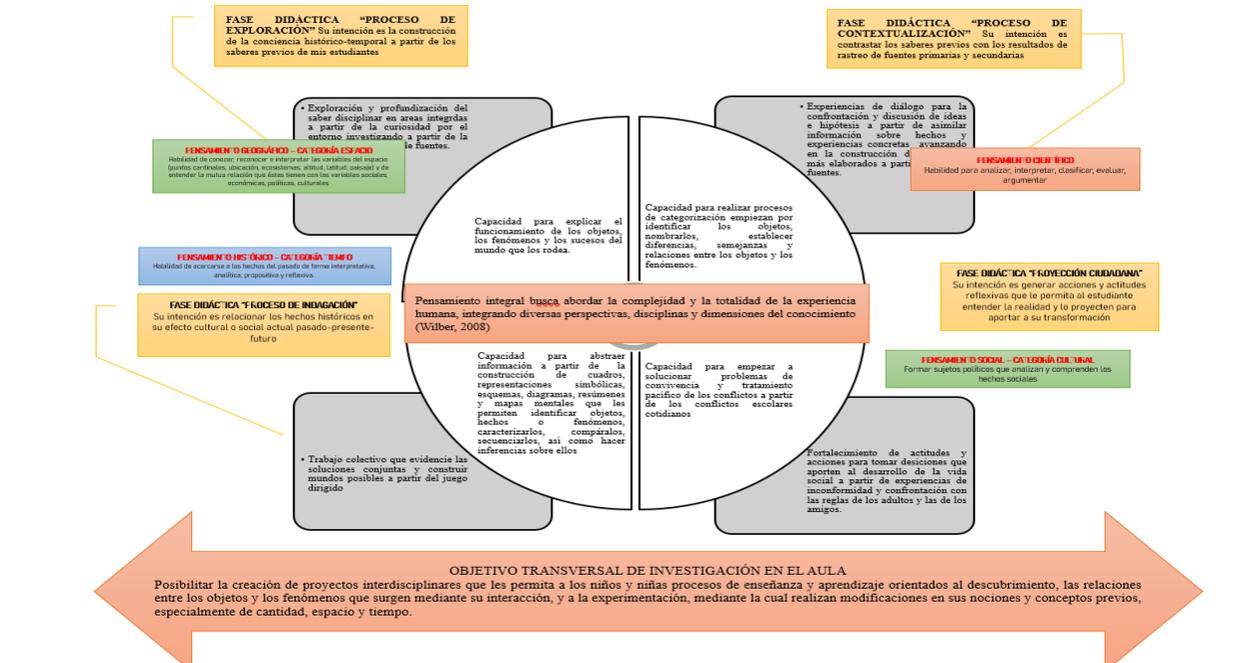
Para esta parte los estudiantes de proceso DDTE, según el Currículo Shuar (2017) “responden a la acumulación de saberes, conocimientos y dominios desarrollados durante los procesos: Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz” (p.30) Es decir que, el desarrollo cognitivo durante los procesos previos ha permitido que los estudiantes sean capaces de realizar operaciones mentales más complejas, como el razonamiento lógico, la resolución de problemas y la capacidad de análisis y síntesis.

Además, el Currículo Shuar (2017) “El proceso denominado “Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio” – DDTE, se distribuye en unidades integradas de aprendizaje (Unidad 35 a la unidad 54). Entonces, el desarrollo curricular sigue realizándose a través del tratamiento integrado de las ciencias” (p. 31). Los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar conocimientos y habilidades de diferentes áreas en situaciones reales y significativas, lo que les permite desarrollar una comprensión más profunda y contextualizada de los contenidos.

El aprendizaje significativo: está en relación con las orientaciones didácticas para la enseñanza de las áreas integradas implica que los estudiantes puedan relacionar los nuevos conocimientos con sus experiencias previas, establecer conexiones entre diferentes conceptos y aplicarlos en situaciones concretas. Se busca que los estudiantes construyan su propio conocimiento de manera activa y significativa (Ausubel, 1998).

Figura 8

Esquema de las fases de las secuencias didácticas y acciones específicas.



Nota: fases de la secuencia didáctica. Adaptado de Secretaría de Educación de Bogotá. (2011).

4.1.3. ¿qué tipo de experiencias de aprendizaje son significativas para estas edades y cómo podría evaluar sus procesos?

Tabla 6

Fases y momentos específicos de cada fase de la secuencia didáctica.

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE INTERÉS EN ESTAS EDADES		
<p>Requieren de actividades para desplegar sus habilidades físicas y a su vez divertirse. En este sentido, sus necesidades y demandas de aprendizaje están encaminadas a prevenir hábitos y costumbres que ellos mismos consideran negativos para su convivencia y formación. Los niños y niñas en este ciclo buscan autonomía, establecen pactos de convivencia y reglas de juegos que median sus relaciones, aman el juego como una herramienta valiosa que los motiva, recrea, ambienta y los invita a compartir y a desarrollar habilidades</p>		
<p>FORMATIVA</p>	<p>Articula los propósitos del maestro como sujeto de la enseñanza, los intereses de los estudiantes como sujeto de aprendizaje y formación, y las expectativas de los padres de familia frente a la propuesta formadora de la escuela y la sociedad.</p>	<p>DIALOGICA</p>
<p>Lograr la formación de los estudiantes en las dimensiones cognitivas, socioafectivas y físicas-creativa</p>		
<p>Reconoce el avance de cada estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Su finalidad es detectar las dificultades, pero también los progresos de los estudiantes.</p>		
<p>¿Qué evaluar? Implementación de Pensamiento Científico</p>		
<p>Preguntas de exploración y reconocimiento: Deben llevar al estudiante a identificar sus saberes previos y las fuentes de donde ha extraído tal información para reconocer el saber informar del formal</p>		
<p>SEGÚN EL TIPO DE EVALUADOR</p>	<p>Autoevaluación</p> <p>Es la que realiza el mismo estudiante con la cual reconoce el desarrollo y alcance de su proceso de aprendizaje en relación con unos objetivos trazados previamente</p> <p>Heteroevaluación</p> <p>Los estudiantes son evaluados por los maestros desde unos criterios establecidos con anterioridad al proceso de aprendizaje</p> <p>Coevaluación</p> <p>El estudiante evalúa y es evaluado tanto por sus compañeros como por su maestro aprendiendo de los criterios que emitan los demás sobre su proceso</p>	<p>SEGÚN EL MOMENTO DE APLICACIÓN</p> <p>Diagnóstica</p> <p>Se realiza para determinar el nivel de aptitud previo al proceso educativo.</p> <p>Procesual</p> <p>Informar los logros obtenidos, y advertir dónde y en qué nivel existen dificultades de aprendizaje generando estrategias de refuerzo</p> <p>Final</p> <p>Recoge y valora todo el proceso educativo.</p>
<p>Preguntas de investigación: Buscan llevar al estudiante a identificar las fuentes de los científicos sociales respecto a la a determinado tema.</p>		
<p>Preguntas de evaluación: Pretende que el estudiante comprenda las diferentes posturas de un hecho histórico o social a partir de sus actores, la dinámica en juego, las vías de solución etc.</p>		
<p>Preguntas de acción: Su intención es llevar a los estudiantes a tomar</p>		

actitudes y acciones para entender y
transformar la realidad

Nota: fases de la secuencia didáctica. Adaptado de Secretaría de Educación de Bogotá. (2011).

Tabla 7

Recursos, momentos, recursos y acciones específicas que se realizaron en cada fase de la secuencia.

PASO 0	CONTENIDO CURRÍCULAR EN ÁREAS INTEGRADAS A ENSEÑAR	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción de personas (adjetivo calificativo). (L.L.4.2.2.) • Importancia, cuidado del fuego y mantenimiento del fuego para la vida cotidiana. (C.S.2.2.5) • Preparación escénica para actos culturales (teatro) (ECA. 2.3.4.) • Conocimientos ancestrales sobre el fuego y su influencia en la vida de los seres vivos y la agricultura. (CN. 2.5.7) • Las habilidades motrices básicas, modos de realizarlas y posibles combinaciones acuerdos de cooperación y colaboración para participar colectivamente. (EF.2.5.7. EF.1.2.3.) • Conteo y verificación de cantidades hasta (500. M.2.1.13) 		
	OBJETIVO DE ENSEÑANZA	<ul style="list-style-type: none"> • Su intención es conocer la relación de los estudiantes de 5°, 6° y 7° grado con el elemento del fuego y cómo influye en la formación de valores éticos, morales y espirituales y de qué manera estas creencias influyen en el comportamiento con ellos mismos, con los demás y con su entorno natural. 		
	DOMINIOS POR DESARROLLAR	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe y pronuncia descripciones de personas ordenando las ideas con secuencia lógica, en situaciones comunicativas que las requieran en castellano y en la lengua de su nacionalidad. L.L. • Dramatiza escenas socio e organizativas y culturales de su pueblo y nacionalidad en fortalecimiento al arte escénico. ECA. • Comprende la importancia de cuidar y proteger el espacio físico donde vive como integrante de la madre tierra. CN • Cuenta cantidades del 0 al 9999 para verificar estimaciones (en grupos de dos, tres, cinco y diez). M • Construye con pares acuerdos de cooperación y colaboración para participar colectivamente en diferentes prácticas corporales según las características del grupo. CS. • Participa junto a sus padres y compañeros en las actividades relacionadas con el cuidado del fuego. E.F. 		
	PREGUNTA GENERAL (CONEXIÓN DEL PRESENTE CON LA HISTORIA)	PENSAMIENTO CREATIVO ¿Cómo el elemento del fuego influye en la energización de vida de la comunidad de Chiarentsa?	PENSAMIENTO ANALÍTICO ¿Cómo influye el fuego en el comportamiento moral, ético, y espiritual de las personas consigo mismo, con los demás y su entorno natural?	
PASO 1	PROCESO DE EXPLORACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Su intención es conocer la relación de los estudiantes de 5°, 6° y 7° grado con el elemento del fuego y cómo influye en la formación de valores éticos, morales y espirituales. 		
	TEMA POR ABORDAR	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción de personas (adjetivo calificativo). L.L.4.2.2. • Importancia, cuidado del fuego y mantenimiento del fuego para la vida cotidiana. C.S.2.2.5 • Preparación escénica para actos culturales (teatro) ECA. 2.3.4. • Conocimientos ancestrales sobre el fuego y su influencia en la vida de los seres vivos y la agricultura. CN. 2.5.7 • Las habilidades motrices básicas, modos de realizarlas y posibles combinaciones acuerdos de cooperación y colaboración para participar colectivamente. EF.2.5.7. EF.1.2.3. • Conteo y verificación de cantidades hasta 500. M.2.1.13 		
	TIPOS DE PENSAMIENTO POR FORTALECER	<ul style="list-style-type: none"> • Guilford (1950) “el pensamiento creativo implica la producción de ideas originales, flexibilidad mental, y la capacidad de combinar diferentes elementos de manera innovadora”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sternberg (1985) “el pensamiento analítico se refiere a la capacidad de descomponer un problema en partes más pequeñas, analizarlas de manera detallada y comprender las relaciones entre ellas” 	
	PREGUNTAS DE EXPLORACIÓN Y RECONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué conozco acerca del fuego y su relación con el entorno, comunidad, familia y el yo? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se origina el fuego y cómo influye en el comportamiento ético y espiritual de mi comunidad, familia y yo? 	
	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • La intención de este ejercicio es conocer y valorar el elemento del fuego como elemento de energización y generador de vida en la comunidad de Chiarentsa y la influencia en el comportamiento moral, ético, espiritual de las personas consigo mismo, con los demás, y su entorno espiritual. 		

ACTIVIDAD SUGERIDA PARA FORTALECER EL PENSAMIENTO CIENTÍFICO	EDUCACIÓN CULTURAL Y ARTÍSTICA	CIENCIAS SOCIALES	MATEMÁTICA
	RECURSOS: expresión oral ACTIVIDAD 1: calentamiento de la vos: ACTIVIDAD 2: ejercicios de articulación: (trabalenguas)	Recurso: dialogo y preguntas ACTIVIDAD 1: de forma oral e individual responder: ¿Cómo adquirieron el fuego en la comunidad de chiaretsa? ACTIVIDAD 2: story telling (historia personal sobre el fuego). ACTIVIDAD 3: observar el video del regalo del fuego ACTIVIDAD 4: observar el tráiler del libro de la selva.	Recursos: historias matemáticas, utilizar la leyenda el regalo del fuego, (involucrar números y cantidades). ACTIVIDAD 1: leer en silencio la leyenda el regalo del fuego. ACTIVIDAD 2: Graficar: los números del 1 al 500. ACTIVIDAD 3: Hacer 5 grupos de 9 nueve estudiantes; y discutir que ¿acerca de la cola del colibrí, tiempo, material y otras cosas?
	LENGUA Y LITERATURA	CIENCIAS NATURALES	EDUCACIÓN FÍSICA
	RECURSO: Guía de aprendizaje. ACTIVIDAD 1: de manera individual observar la imagen y luego responder que elementos identifico en la imagen? ACTIVIDAD 2: Leer en forma individual la lectura el regalo del fuego. ACTIVIDAD 3: escuchar el audio “el regalo del fuego”	RECURSOS: conversación sobre el fuego y su importancia de en la vida cotidiana de las personas, ¿Cómo se crea el fuego? ACTIVIDAD 1: preguntas abiertas. ¿Qué conocen sobre el fuego, para que sirve, y experiencias sobre personales sobre el fuego? ACTIVIDAD 2: trabajo autónomo ¿traer 5 semillas, 5 piedras blancas y 5 piedras grises pequeñas?	RECURSOS: cuerpo, espacio abierto, Ropa cómoda. ACTIVIDAD 1: ejercicios de calentamiento. ACTIVIDAD 2: hacer dos columnas y hacer realizar posturas básicas de yoga (ejercicios de relajamiento). ACTIVIDAD 3: indicar ejercicios de enfriamiento y respiración muscular:
HABILIDAD POR EVALUAR	<ul style="list-style-type: none"> Búsqueda de información. Trabajo individual 		
TIPO DE EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Diagnóstica 		

PASO 2	PROCESO DE CONTEXTUALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Su intención es contrastar los principales rituales o prácticas de los estudiantes “saberes previos” y como estas prácticas han ido evolucionando en el tiempo y que influencia tienen en la ética, moral y espiritualidad tanto individual como colectiva.
	TEMA POR ABORDAR	<ul style="list-style-type: none"> Descripción de personas (adjetivo calificativo). L.L.4.2.2. Importancia, cuidado del fuego y mantenimiento del fuego para la vida cotidiana. C.S.2.2.5 Preparación escénica para actos culturales (teatro) ECA. 2.3.4. Conocimientos ancestrales sobre el fuego y su influencia en la vida de los seres vivos y la agricultura. CN. 2.5.7 Las habilidades motrices básicas, modos de realizarlas y posibles combinaciones acuerdos de cooperación y colaboración para participar colectivamente. EF.2.5.7. EF.1.2.3. Conteo y verificación de cantidades hasta 500. M.2.1.13
	TIPOS DE PENSAMIENTO POR FORTALECER	CREATIVO: Guilford (1950) “el pensamiento creativo implica la producción de ideas originales, flexibilidad mental, y la capacidad de combinar diferentes elementos de manera innovadora”. ANALÍTICO: Sternberg (1985) “el pensamiento analítico se refiere a la capacidad de descomponer un problema en partes más pequeñas, analizarlas de

			manera detallada y comprender las relaciones entre ellas”.
PREGUNTAS DE EXPLORACIÓN Y RECONOCIMIENTO	¿Cómo crees que el fuego ha influido en la forma en que la nacionalidad shuar se relaciona con su entorno natural y las personas?		¿Cómo podríamos asegurarnos de utilizar el fuego de manera responsable y respetuosa con la naturaleza?
OBJETIVO DE APRENDIZAJE	La intención de este ejercicio es conocer y valorar el elemento del fuego como elemento de energización y generador de vida en la comunidad de Chiarentsa y la influencia en el comportamiento moral, ético, espiritual de las personas consigo mismo, con los demás, y su entorno espiritual.		
ACTIVIDAD SUGERIDA PARA FORTALECER EL PENSAMIENTO CIENTÍFICO	<p>LENGUA Y LITERATURA RECURSOS Texto impreso de la leyenda “el regalo del fuego” Historia del Regalo del fuego. ACTIVIDAD 1. Preparar una variedad de expresiones cotidianas shuar/español de forma escrita, además deber hacer un dado con emociones (feliz, enojado, triste, aburrido, nervioso, cansado) para que produzcan sonidos diferentes de acuerdo a las emociones de las personas. Lectura en vos alta del cuento. ACTIVIDAD 2 Coloca a un estudiante frente a la pared con los ojos cerrados (prohibido voltear la cabeza). Lanzar el dado y leer la frase de forma silenciosa. Uno de los niños pronuncia la frase, pero sin que el niño/a vea a la persona que lo hace y este debe decir el nombre de quien está hablando? Los demás niños deben escuchar atentamente y esperar su turno. (los niños</p>	<p>ESTUDIOS SOCIALES RECURSOS: Historias orales: stories telling - contado historias Película el libro de la selva. ACTIVIDAD 1: Invita a un miembro de la comunidad Shuar para que comparta historias orales tradicionales sobre el fuego y su importancia en la cultura Shuar. ACTIVIDAD 2: Historia personal sobre el fuego (experiencia personal) ACTIVIDAD 3: En grupos comparto experiencias personales sobre el fuego y luego socializo, en clase. ACTIVIDAD 4: Proyectar la película “el libro de la selva”</p>	<p>MATEMÁTICA: RECURSOS: Historias de la matemática, utiliza la leyenda el “el regalo del fuego” que involucren números y cantidades. ACTIVIDAD 1. Realiza actividades de conteo basadas en estas historias. Modelos visuales de cantidades utilizando objetos naturales que se encuentren en su entorno, como hojas, semillas ramas, piedras, etc. ACTIVIDAD 2: comienza con los números del 1 al 500. ACTIVIDAD 3: Los niños deben comprender la secuencia numérica y pueden recitarla con fluides. ACTIVIDAD 4: ayuda a los estudiantes a crear modelos visuales de cantidades utilizando objetos naturales, que encuentren en su entorno, como hojas, semillas o piedras.</p>

		<p>pueden introducir sus propias frases).</p>		
		<p>EDUCACIÓN CULTURAL Y ARTÍSTICA; RECURSOS: Movimientos Corporales: ACTIVIDAD 1: Juegos de improvisación: Realiza juegos de improvisación que requieran movimientos corporales. ACTIVIDAD 2: Individual El juego de estatuas, los niños deben representar diferentes emociones a través de su postura. ACTIVIDAD 3. trabajo en equipo, hacer una coreografía simple: si la obra incluye bailes o movimientos coreografiados, descomponlos en pasos más pequeños y enséñales a los niños gradualmente. Practica estos movimientos junto con la música. ACTIVIDAD 4: Expresión facial: Trabaja en la expresión facial y cómo puede utilizarse para comunicar emociones. Pide a los niños que practiquen expresiones felices, tristes, enojadas y sorprendidas frente a un espejo. Actividad 5; Narración de cuentos con movimiento: Anima a los niños a contar historias utilizando su cuerpo. Pueden actuar una narración de una historia simple en la que usen gestos y movimientos para ilustrar la trama.</p>	<p>EDUCACIÓN FÍSICA ACTIVIDAD 1. Ejercicios de calentamiento; hacer una columna, caminata lenta, rotación de hombros, estiramiento de brazos, rotación de cuello, estiramiento de cuádriceps, estiramiento de pantorrillas, Estiramiento de Isquiotibiales, Rotación de Tobillos, estiramiento de espalda baja, elevación de rodillas y saltos suaves. ACTIVIDAD 2: hacer dos filas de estudiantes; y hacer posturas básicas de yoga Postura de Montaña (Tadasana), Postura del Perro Mirando Abajo (Adho Mukha Svanasana), Postura del Niño (Balasana), Postura del Guerrero I (Virabhadrasana I), Postura del Gato-Vaca (Marjaryasana-Bitilasana), postura del Árbol (Vrksasana). ACTIVIDAD 3: Juegos de destrezas individuales, técnicas de carreras de velocidad y resistencia. ACTIVIDAD 4. Circuitos cooperativos: Diseña circuitos de obstáculos que requieran que los estudiantes trabajen en equipos pequeños para completarlos. Cada miembro del equipo debe</p>	<p>CIENCIAS NATURALES RECURSOS: experimentos cuerdos, lupa, semillas, hojas, ramas, etc. ACTIVIDAD 1; ¿Cómo se crea el fuego? ¿Qué es el fuego?</p>

			<p>cumplir una tarea específica para avanzar.</p> <p>ACTIVIDAD 5;</p> <p>Introducir ejercicios básicos de relajamiento muscular y respiración estos deben realizarse todos los días.</p> <p>Respiración Abdominal (Respiración Diafragmática),</p> <p>Respiración Completa (Respiración 3-3-3),</p> <p>Respiración Cuadrada (Respiración 4-4-4-4),</p> <p>Respiración Nasal Alterna (Nadi Shodhana), respiración relajante (4-7-8):</p>	
	HABILIDAD POR EVALUAR	Trabajo en equipo cooperativo.		
	TIPO DE EVALUACIÓN	Coevaluación		

PASO 3	PROCESO DE INDAGACIÓN E INTERPRETACIÓN	Su intención es contrastar los saberes previos con los resultados de rastreo de fuentes primarias y secundarias.		
	TEMA POR ABORDAR	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción de personas (adjetivo calificativo). L.L.4.2.2. • Importancia, cuidado del fuego y mantenimiento del fuego para la vida cotidiana. C.S.2.2.5 • Preparación escénica para actos culturales (teatro) ECA. 2.3.4. • Conocimientos ancestrales sobre el fuego y su influencia en la vida de los seres vivos y la agricultura. CN. 2.5.7 • Las habilidades motrices básicas, modos de realizarlas y posibles combinaciones acuerdos de cooperación y colaboración para participar colectivamente. EF.2.5.7. EF.1.2.3. • Conteo y verificación de cantidades hasta 500. M.2.1.13. 		
	TIPOS DE PENSAMIENTO POR FORTALECER	Pensamiento integral		
	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN	¿Cómo crees que el fuego ha influido en la forma en que la nacionalidad shuar se relaciona con su entorno natural y con otras personas?		
	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	En el trabajo colaborativo, los individuos se unen para lograr un objetivo común, pero la colaboración se basa en la interdependencia y la interacción constante. No hay una división clara de roles, y el grupo comparte la responsabilidad del trabajo.		
	ACTIVIDAD SUGERIDA PARA FORTALECER EL PENSAMIENTO CIENTÍFICO (INTEGRAL)	LENGUA Y LITERATURA: RECURSOS Preguntas abiertas sobre la leyenda “el regalo del fuego” ACTIVIDAD 1: En 5 grupos diversos y heterogéneos responder las siguientes preguntas. <i>Imaginación de un Final Alternativo:</i> ¿Qué crees que hubiera pasado si el quinde no hubiera encontrado a la esposa de Taquea y no hubiera logrado llevarse el fuego? ¿Cómo podrían los indígenas shuar haber resuelto su problema de no tener fuego de otra manera? <i>Personajes Creativos:</i> Si pudieras añadir un nuevo	EDUCACIÓN CULTURAL Y ARTÍSTICA RECURSOS: Dramatizaciones cortas Trabajo colaborativo. Actividades 1; Divide la obra de teatro en pequeñas partes y pide a los niños que practiquen y representen esas partes específicas. Esto les dará la oportunidad de enfocarse en la expresión oral en contextos más manejables	MATEMÁTICA RECURSOS: Hojas, ramas, semillas, cronómetro, preguntas desafiantes. ACTIVIDAD 1 Estimación de tiempo: Pide a los estudiantes que estimen cuánto tiempo durará la quema de un conjunto específico de objetos en el fuego. Luego, miden el tiempo real y comparan sus estimaciones con los resultados reales. ACTIVIDAD 2 Comparación de cantidades: Utiliza el fuego para comparar cantidades, enciende una fogata con diferentes cantidades de leña y pide a los estudiantes que

		<p>personaje a la historia, ¿quién sería y qué papel jugaría en la trama? ¿Cómo ayudaría o complicaría la situación de los indígenas shuar?</p> <p><i>Inventando una Aventura:</i> ¿Qué tipo de aventura crees que vivió el quinde antes de encontrarse con la esposa de Taquea? ¿Cómo llegó a estar empapado y atrapado? Puedes inventar una historia emocionante para el quinde.</p> <p><i>Cambios en los Personajes:</i> ¿Cómo podrían haber cambiado los personajes de la historia si hubieran compartido el fuego desde el principio? ¿Cómo afectaría esto sus relaciones y sus acciones?</p> <p><i>Exploración de nuevos usos del fuego:</i> Además de cocinar alimentos y alumbrar las casas, ¿puedes pensar en otros usos creativos para el fuego que los indígenas shuar podrían haber descubierto después de recibirlo del quinde?</p>		<p>comparen cuál quema más rápido o más lento.</p> <p>PREGUNTAS DESAFIANTES: "Si quiero que la fogata dure exactamente 30 minutos, ¿cuánta leña debo utilizar y por qué?"</p> <p>ACTIVIDAD 3</p> <p>Los niños deben comprender la secuencia numérica y puedan recitarla con fluidez, para ello se utilizará las hojas, semillas, o ramas.</p>
		<p>CIENCIAS NATURALES</p> <p>COMPARTIR APRENDIZAJES</p> <p>Permitir a los niños presentar sus proyectos de investigación y lo que han aprendido sobre el fuego y su influencia en la cultura Shuar y la naturaleza.</p>	<p>CIENCIAS SOCIALES</p> <p>RECURSOS</p> <p>Mi historia sobre el fuego.</p> <p>ACTIVIDAD 1.</p> <p>Anima a los niños a trabajar en grupos para investigar y presentar aspectos específicos de la cultura Shuar, relacionados con el fuego y la cooperación.</p>	<p>CULTURA FISICA</p> <p>ACTIVIDAD 1:</p> <p>Ejercicios de calentamiento; hacer una columna, caminata lenta, rotación de hombros, estiramiento de brazos, rotación de cuello, estiramiento de cuádriceps, estiramiento de pantorrillas, Estiramiento de</p>

			<p>ACTIVIDAD 2. En equipos escribir una historia sobre el fuego.</p> <p>ACTIVIDAD 3. Un voluntario de cada grupo socializa en clase la historia.</p>	<p>Isquiotibiales, Rotación de Tobillos, estiramiento de espalda baja, elevación de rodillas y saltos suaves.</p> <p>ACTIVIDAD 2: hacer dos filas de estudiantes; y hacer posturas básicas de yoga Postura de Montaña (Tadasana), Postura del Perro Mirando Abajo (Adho Mukha Svanasana), Postura del Niño (Balasana), Postura del Guerrero I (Virabhadrasana I), Postura del Gato-Vaca (Marjaryasana-Bitilasana), postura del Árbol (Vrksasana).</p> <p>ACTIVIDAD 3: En grupos diversos y heterogéneos lanzar una pelota y el otro debe atraparla antes de correr hacia la siguiente estación.</p> <p>ACTIVIDAD 4; Circuitos cooperativos: Diseña circuitos de obstáculos que requieran que los estudiantes trabajen en equipos pequeños para completarlos. Cada miembro del equipo debe cumplir una tarea específica para avanzar.</p> <p>ACTIVIDAD 5; Introducir ejercicios básicos de relajamiento muscular y respiración estos deben realizarse todos los días. Respiración Abdominal (Respiración Diafragmática), Respiración Completa</p>
--	--	--	--	--

				(Respiración 3-3-3), Respiración Cuadrada (Respiración 4-4-4-4), Respiración Nasal Alternativa (Nadi Shodhana), respiración relajante (4-7-8):
		<p align="center">CEREMONIA DEL FUEGO (ESPACIO DE LA COMUNIDAD)</p> <p>RECURSOS: estudiantes, leña, fuego, hiervas aromáticas, papa china, pilches, machica, azúcar, pollo, tomate, naranjilla, cebolla, sal, ayampaco, hojas de plátano, etc.</p> <p>ACTIVIDAD: trabajo colaborativo, hacer 5 grupos de 10 estudiantes y establecer roles.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Danza del fuego (visual, auditivo, kinestésico) un grupo de niños creó su propia danza, en relación a los rituales previos a la preparación de las huertas. (movimiento alrededor del fuego y sentir el calor). • Música y cantos (auditivo) se incorporan música o cantos relacionados con el fuego y la naturaleza - se sugiere cantar alrededor, dar reflexiones, o tocar el tambor, repartir chicha, etc.) • Sonidos de la naturaleza: un minuto de silencio para escuchar a la madre naturaleza. • Incensio natural (quemar palo santo, ajo de monte, ishpingo, etc.). Fragancias naturales como hiervas aromáticas (yerba luisa, hoja de canela, guayusa, etc.) • Texturas naturales (tacto) recoger leña, encender el fuego, y sentir el calor, esto crea vínculos con la naturaleza. • Comida alrededor del fuego: preparar una pequeña comida y compartirla alrededor del fuego. • Bebida simbólica: mezcla de sierra y amazonia (diálogo de sabores). Integración • Reflexiones, buenos augurios, y un hasta pronto. 		
	TIPO DE EVALUACIÓN	Coevaluación Hetero evaluación Autoevaluación		

Tabla 7

Recursos, momentos, recursos y acciones específicas que se realizaron en cada fase de la secuencia.

Capítulo V

5.1. Resultados y posibilidades de mejora.

El abordaje de la experiencia en un entorno multigrado, aunque inicialmente parecía simple, ha resaltado de manera constante los desafíos inherentes a la praxis docente en este contexto, las limitaciones de infraestructura, condiciones climáticas, gestión del aprendizaje, saberes disciplinares, habilidades socioemocionales y ciudadanas, liderazgo profesional, y otros factores que contribuyen al desempeño óptimo.

En este contexto, comprender y abordar el fenómeno de la tensión didáctica se convierte en una orientación esencial para impulsar mejoras significativas en la educación formal del aula intervenida. Este trabajo no solo destaca los obstáculos inherentes a la praxis docente en entornos multigrado, sino que también subraya la necesidad de una revisión continua y adaptación de las estrategias pedagógicas para mejorar la accesibilidad y afectividad.

Para estructurar la parte final, que se divide en dos secciones: resultados y posibilidades de mejora, es fundamental recordar que, en esta etapa de análisis y reflexión, se han abordado preguntas clave. ¿Qué recursos se utilizaron? ¿Se observó una mejora en el fenómeno? ¿Las mejoras y cambios logrados estaban en línea con las expectativas? ¿Qué acciones resultaron exitosas y cuáles enfrentaron obstáculos en su implementación? ¿Se produjeron cambios en otros aspectos? ¿Qué errores se cometieron en el camino? (Acacia 2021).

5.2. Resultados:

5.2.1. *La integración de áreas*

La experiencia de trabajar con estudiantes de diferentes edades y grados en un aula unificada, sin recurrir a la fragmentación, ha demostrado ser enriquecedora y ha impulsado el

desarrollo de competencias esenciales en la formación docente. Las secuencias didácticas de enseñanza se extienden a lo largo de múltiples sesiones, integrando actividades y recursos relacionados entre sí, lo que proporciona a los estudiantes la oportunidad de profundizar en sus conocimientos de manera significativa.

5.2.2. Resultados de la Aplicación de Secuencias Didácticas

las fases de las secuencias didácticas han desempeñado un papel fundamental al simplificar la preparación de clases y materiales didácticos, así como las actividades de retroalimentación. Estas secuencias representaron una sucesión de actividades interconectadas que permitieron abordar un objetivo general desde múltiples enfoques (interdisciplinario), reduciendo la tensión didáctica entre el contenido y el docente, lo que finalmente se refleja en el aprendizaje de los estudiantes.

Las acciones que dieron resultados positivos al utilizar las secuencias fueron; que, desde el principio, el diseño y los objetivos de aprendizaje fueron claramente definidos, proporcionando una estructura que ayudó al docente a comprender las expectativas y establecer metas alcanzables para sus estudiantes.

Luego la adaptación de la secuencia para diferentes niveles de habilidad y comprensión fue esencial, estas variantes y extensiones permitieron desafiar a los estudiantes más avanzados, mientras que actividades de refuerzo se ofrecieron para aquellos que requerían apoyo adicional, el trabajo colaborativo y el liderazgo jugaron un papel fundamental, con parejas de aprendizaje y grupos pequeños que permitieron a los estudiantes más avanzados ayudar a sus compañeros de nivel menor y viceversa, con esto, el docente tenía más espacios para retroalimentaciones y gestionar mejor el tiempo.

La secuencia didáctica se postula como una herramienta esencial para abordar la tensión didáctica previamente discutida, aunque se destaca que su impacto positivo está intrínsecamente vinculado a la eficaz integración de factores culturales, lingüísticos, físicos, etc. Desde la experiencia en el campo, se observa que la secuencia didáctica no solo cumple una función estructural, sino que también habilita la reflexión crítica sobre la planificación y desarrollo de actividades de aprendizaje.

Al explorar las secuencias didácticas como conjuntos de actividades de aprendizaje y evaluación, se destaca su versatilidad para adaptarse a la diversidad de niveles y habilidades en el aula. La introducción del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como metodología refuerza la importancia de proporcionar múltiples formas de aprendizaje para garantizar el acceso y la participación efectiva de todos los estudiantes. El DUA, cuando se incorpora en las secuencias didácticas, busca no solo la inclusión, sino también un aprendizaje holístico al integrar diversas disciplinas o áreas de conocimiento.

La personalización de las actividades en la secuencia también fue destacada, brindando opciones para que los estudiantes eligieran actividades de acuerdo con su nivel de competencia y estilo de aprendizaje. La utilización de una variedad de recursos, que incluyeron materiales impresos, actividades prácticas y multimedia, permitió a los estudiantes acceder a la información de diversas maneras, adaptándose a diferentes estilos de aprendizaje. Además, el respeto por el ritmo de aprendizaje permitió que los estudiantes avanzaran a su propio ritmo, reconociendo que algunos necesitaban más tiempo para dominar ciertos conceptos, mientras que otros avanzaban más rápidamente.

El definir un momento para la retroalimentación personalizada, mediante el acompañamiento pedagógico para cada nivel, asignatura y estudiante permitió a los estudiantes

comprender sus fortalezas y áreas de mejora, independientemente de su nivel, y avanzar a su propio ritmo. Además, se ofrecieron recursos y apoyo adicional para aquellos que necesitaban ayuda extra, contribuyendo a la efectividad del diseño. Finalmente, la comunicación abierta entre estudiantes y educador promovió un ambiente de aprendizaje colaborativo, dialógico facilitando el intercambio de ideas y preguntas. En conjunto, estas prácticas contribuyeron al éxito y la efectividad de la aplicación de secuencias didácticas en el entorno multigrado.

5.2.3. Anticipación de obstáculos y dificultades

Las secuencias didácticas permitieron inicialmente al docente anticipar posibles obstáculos o dificultades que los estudiantes podían enfrentar al aprender el contenido, lo que brinda la oportunidad de diseñar actividades y recursos específicos para superar estas dificultades. Sin embargo, Aunque se había esforzado por planificar y anticipar diversas situaciones, esta experiencia ha dejado claro que la praxis en entornos multigrado es compleja.

5.2.4. Motivación y reducción de la tensión

Al utilizar las secuencias didácticas adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes, se pudo fomentar la motivación y el interés por el contenido, lo que a su vez reduce la sensación de tensión y dificultad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En primer lugar, resalta la necesidad de un dominio sólido del contenido científico como base fundamental para una enseñanza efectiva. Este conocimiento profundo no solo facilita la transmisión de conceptos de manera clara y precisa, sino que también brinda confianza al docente para abordar las preguntas y desafíos que puedan surgir durante el proceso educativo.

Además, se hace patente la importancia de establecer normas de comportamiento como un pilar fundamental para mantener la disciplina en el aula y fomentar un entorno propicio para el

aprendizaje. Establecer expectativas claras y consistentes ayuda a los estudiantes a entender qué se espera de ellos y cómo deben comportarse para contribuir al buen funcionamiento del grupo.

Por otro lado, la relevancia de proporcionar retroalimentación más personalizada a los estudiantes, adaptada a sus necesidades individuales. Reconocer y valorar el progreso individual de cada estudiante y ofrecer orientación específica para mejorar sus áreas de oportunidad contribuye a un crecimiento académico más significativo y a una mayor satisfacción con el proceso de aprendizaje.

5.2.5. Diferenciación de niveles académicos

Las secuencias didácticas han emergido como una herramienta invaluable en el ámbito educativo, ofreciendo una serie de beneficios significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al abordar desafíos específicos en el aula, estas secuencias no solo han facilitado el desarrollo de un mismo tema en diferentes grados, sino que también han permitido adaptar actividades y materiales de acuerdo con la edad y el nivel de dominio de los estudiantes.

En primer lugar, la flexibilidad de las secuencias didácticas ha demostrado ser particularmente efectiva en áreas como matemáticas, cultura física y educación artística, entre otras. En lugar de competir entre sí, estas áreas se complementan mutuamente, promoviendo un ambiente de aprendizaje holístico donde los estudiantes aprenden a valorar las diferencias individuales y a colaborar en su desarrollo académico. Esta integración no solo fomenta la comprensión, sino también la empatía y la tolerancia, habilidades esenciales en la formación de ciudadanos globales.

Además, las actividades introducidas en las secuencias didácticas estimulan la independencia y la autorregulación en los estudiantes. La diversidad de niveles y competencias en estas aulas requiere que algunos estudiantes trabajen de manera más autónoma en áreas

específicas. Esta autonomía brinda a los estudiantes la oportunidad de asumir su propio papel activo en su propio proceso de aprendizaje y de desarrollar habilidades clave como la resolución de problemas, la toma de decisiones y la gestión efectiva de su propio tiempo. Estas competencias no solo son valiosas en el ámbito académico, sino que también se traducen en habilidades vitales para la vida cotidiana y el futuro desarrollo de los estudiantes.

5.2.6. La Integración de aspectos culturales y lingüísticos en el diseño de recursos didácticos accesibles

Esto fue clave, en complemento con las secuencias didácticas, esto demostró ampliar significativamente la efectividad del proceso de enseñanza. Esta estrategia de contextualización del currículo ha permitido a los estudiantes relacionar y organizar sus conocimientos previos con los nuevos, fomentando la construcción de un conocimiento más significativo basado en sus experiencias Ausubel, D. P. (1963). En la última etapa del proceso, el docente se convierte en un guía, brindando a los estudiantes la autonomía necesaria para regular sus propios procesos metacognitivos (aprendizaje). Es importante destacar que, si bien algunos estudiantes demuestran la capacidad de avanzar de manera autónoma, otros pueden requerir un tiempo más pausado y personalizado para optimizar su aprendizaje.

5.3. Posibilidades de mejora

El reconocimiento y la identificación de las limitaciones inherentes a la aplicación de secuencias didácticas en el marco del diseño didáctico accesible constituye el punto de partida hacia la consecución de una mejora continua en el abordaje de fenómenos educativos. En lugar de una perspectiva lineal, este proceso nos brinda la oportunidad de abordar de manera constructiva dichas limitaciones, empleando el aprendizaje derivado de los errores como un instrumento de

gran valor, se puede, de esta forma, iterar y buscar soluciones efectivas que enriquezcan la experiencia educativa en aulas multigrado. A continuación, se describen las principales limitantes.

5.3.1. Diversidad de niveles de conocimiento

algunos estudiantes exhibían niveles de conocimiento notoriamente diversos, lo cual se manifestaba de manera tangible en sus respuestas a preguntas de lógica verbal, matemática, científica y otros ámbitos. Lo que inicialmente parecía un proceso sencillo de diseño de secuencias didácticas se convirtió en un desafío de considerable complejidad. Se hizo patente que la teoría debía dar paso a soluciones prácticas. La necesidad de adaptar las estrategias de enseñanza para abordar múltiples niveles de competencia requería un esfuerzo adicional por parte del docente. Las buenas intenciones iniciales, aunque aceptables, demostraron no ser suficientes para afrontar la diversidad y complejidad de este escenario educativo. Este reconocimiento crítico brinda la oportunidad de afrontar estos desafíos y encontrar soluciones innovadoras.

5.3.2. Tiempo de planificación

El diseño de secuencias didácticas integradas, si bien es una estrategia que resulto valiosa, se presenta como un proceso laborioso que exige una inversión significativa de tiempo y esfuerzo por parte del docente. En un entorno multigrado, donde se desarrollan múltiples materias a diferentes niveles, la gestión del tiempo en el aula se convierte en un desafío de proporciones considerables. Además, la dinámica de tener cerca de 50 estudiantes en un aula implica que la praxis docente en este escenario trasciende con creces la mera vocación, exigiendo un compromiso y servicio a la profesión que sobrepasa las expectativas.

5.3.3. Evaluación individualizada

La evaluación individualizada del progreso cognitivo de cada estudiante se convirtió en un desafío considerable debido al elevado número de estudiantes, las múltiples áreas de conocimiento

a abordar y el limitado tiempo disponible, que se restringía a un período de 4 semanas. El intentar establecer un primer acercamiento tanto por parte del docente como de los propios estudiantes a través de heteroevaluaciones, coevaluaciones y autoevaluaciones resultó en un intento positivo de dejar de lado las estructuras de poder tradicionalmente asociadas al docente. Sin embargo, es crucial destacar que estos procesos de evaluación incrementaron significativamente la carga de trabajo del docente.

5.3.4. Recursos limitados

Este escenario enfrenta de manera recurrente y apremiante una serie de limitaciones fundamentales, entre las cuales la falta de recursos básicos, como electricidad, baterías sanitarias, libros de texto, materiales didácticos y tecnología contextualizada, se sitúa en una posición central. Este problema no es ni único ni aislado, ya que se observa por numerosas escuelas que conducen a este lugar. Esto debe ser mencionado, ya que la implementación de secuencias didácticas en áreas integradas demanda una variedad de recursos, y aunque la naturaleza provee recursos, también es necesario contar con los avances científicos para lograr una educación que de accesibilidad en estos entornos altamente desafiantes.

5.3.5. Resistencia al cambio

Durante las conversaciones con los padres de familia y docentes, gran parte de esta resistencia se relacionó con sus propios procesos de formación, alfabetización y adaptación al español, así como con los temores arraigados hacia lo desconocido que la presencia de un docente foráneo podía generar. Sus experiencias previas en el sistema educativo contribuyeron significativamente a esta aprehensión. Sin embargo, a lo largo de la experiencia, tanto los padres como los estudiantes demostraron contribuciones positivas y significativas.

Sin embargo, la influencia condicionante ejercida por algunos docentes a menudo limitaba el progreso, generando la sensación de avanzar un paso, pero retroceder diez. Estas observaciones están intrínsecamente relacionadas con los desafíos experimentados en el proceso de formación docente, donde la necesidad de desaprender viejas concepciones pedagógicas para adoptar nuevas prácticas más efectivas se vuelve fundamental para la mejora continua en este espacio.

5.4. A modo de reflexión

La trayectoria que he recorrido en la elaboración de este trabajo ha sido una travesía emocional y profesional que me ha llevado a replantear mis concepciones sobre la educación y el rol del docente en contextos multigrado y rurales. Al inicio de mi búsqueda para llevar a cabo mi trabajo de titulación, me encontré con desafíos profundos y emociones complejas que ampliaron significativamente mi perspectiva sobre las praxis docentes en entornos diversos.

La pregunta fundamental que surgió de mis experiencias y reflexiones fue: ¿Cómo podemos mejorar la calidad de la educación en comunidades multigrado rurales? Esta interrogante se convirtió en el motor que impulsó mi investigación y mi compromiso con el cambio.

La elección de una escuela rural en medio de la selva como lugar de destino para mi estudio no fue causalidad, estaba destinada a hacer, y esto representa la culminación de un proceso de investigación, sino también la oportunidad de dar voz a las historias y realidades que se tejen en estos espacios. Mi trabajo se convirtió en un símbolo de esperanza y convicción en la capacidad transformadora de la educación formal como instrumento de justicia social.

A lo largo de mi formación profesional y de las interacciones con lo desconocido, he aprendido lecciones de humildad que han dejado una profunda huella en mi enfoque pedagógico. Mis prejuicios iniciales sobre lo que significa ser un "buen docente" se han desvanecido ante la complejidad y singularidad de la realidad educativa. He llegado a comprender que la grandeza de

Nota: aplicación del diseño didáctico accesible y utilización de los recursos específicos.

Preguntas de las entrevistas semiestructuradas.

ESTUDIANTES		DOCENTES	
¿Con quién vives?	¿Cuántos años tienes?	¿Hábleme de su experiencia laboral?	¿Dónde vive?
¿Qué te gusta de venir a la escuela?	¿Qué te gusta de venir a la escuela?	¿cuál es su formación académica previa?	¿Familia?
¿Como te imaginas que era la escuela donde tus abuelos, papas estudiaban?	¿Que no te gusta del docente?	¿Por qué usted enfrente y acepto el reto de ser docente?	¿Qué tan cómodo se siente en el aula donde usted trabaja?
¿Cuánto tiempo te demoras para llegar a la escuela?	¿Qué alimentos frecuentemente consumes?	¿Tiene algún tipo de discapacidad física e intelectual o enfermedad?	¿Usted aprende de sus estudiantes?
¿Vas ayudar a la finca a tus papas y que actividades realizas?	¿Cuál es tu asignatura favorita?	¿Cuál y como es su relación con su trabajo?	¿Enumere 3 debilidades de la institución?
¿Como te sientes cuando el docente o algún estudiante te grita?	¿Puedes equivocarte en el aula?	Del tiempo que lleva trabajando como docente cual ha sido su mayor logro profesional.	¿Algo que lo haga un profe único?
¿Enumera 3 debilidades tuyas?	¿Cuántos hermanos tienes en la escuela?	3 fortalezas de la institución.	¿Cuénteme sobre su niñez y adolescencia?
¿Algo que te gustaría aprender?	¿Conoces otros lugares a parte de Taisha?	¿cómo cree que aprenden más los estudiantes?	¿Ha cambiado la educación del país en los últimos años?
¿Tu familia está pendiente de las necesidades que tienes como estudiante?	¿Tienes mascotas?	¿Utiliza otro espacio educativo de la institución para las clases de los estudiantes?	¿Cómo planifica los contenidos curriculares y como determina el tiempo para estos?

¿Qué actividades realizas en tu casa o tiempo libre?	¿Tres cosas que te gusta del aula?	Tiene estudiantes con discapacidad intelectual o física, y como promueve la inclusión e interculturalidad en el aula.	¿Cómo promueve el dialogo horizontal entre la comunidad, docentes y estudiantes?
¿ Con que frecuencia faltas a la escuela?	¿ Te gustan los retos?	¿Se preocupa sinceramente por sus estudiantes y por qué?	¿Cuénteme sobre sus hijos estudian, trabajan?
¿Cuál es tu deporte favorito?	¿Puedes nadar, donde y como aprendiste?	¿Cuándo usted planifica sus clases toma en cuenta la opinión de los estudiantes?	¿Al momento de organizar su espacio educativo tomo en cuenta el diseño universal de aprendizaje y por qué?
¿Cuál es tu fruta favorita y por qué?	¿Puedes aprender del resto, padre, madre abuelos, etc.?	¿Presta atención diferenciada a los estudiantes que lo necesitan en que momento y por qué?	¿usted ha adaptado una perspectiva afectiva con sus estudiantes, cuales y por qué?
¿Cómo experimentaron la implementación del diseño didáctico en términos de su participación y comprensión durante las actividades de Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio?	¿Algo que te haga un niño/a único?	¿Qué le gustaría para el futuro de sus hijos, hermanos pequeños, etc.?	¿Cómo evalúa a los estudiantes?
¿Qué aspectos del diseño didáctico consideraron más beneficiosos para su aprendizaje, especialmente teniendo en cuenta su identidad cultural shuar?			

¿De qué manera perciben que la implementación de estas estrategias ha influido en su interés y motivación por aprender?

¿Como capta y mantiene el interés de los estudiantes?

¿Utiliza dispositivos tecnológicos en clase, cuales y por qué?

¿usted guía al desarrollo de habilidades y capacidades en sus estudiantes útiles para la vida?

¿Le gusta algún tipo de actividad artística como baile, música, teatro, pintura, dibujo etc.?

¿Cuénteme una experiencia negativa de su profesión docente?

¿Enumere 3 debilidades de los estudiantes?

¿Qué le gustaría desaprender como docente?

¿usted fomenta en sus estudiantes el pensamiento crítico de la supuesta normalidad?

¿Tres fortalezas de usted como docente?

¿a usted le gustan los retos?

¿Practica algún deporte, experiencia positiva?

¿Cómo perciben la efectividad del diseño didáctico implementado en términos de reducción de la tensión didáctica durante el proceso de Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE)?

¿Cuáles fueron los principales desafíos que enfrentaron al implementar el

¿Cuál es su mayor miedo como docente?

diseño didáctico en un entorno multigrado, considerando el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe y la nacionalidad shuar?

¿Cómo integraron elementos específicos de la cultura shuar en las secuencias didácticas para mejorar la relevancia cultural y el compromiso de los estudiantes?

Referencias bibliográficas

Aguirre, J. S. (Apitatan). (2023). La cultura zapara Instagram. Recuperado de https://www.instagram.com/p/CLr6KQdj5Q6/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFiZA==

Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico. *Participación educativa*, 9, 55-66. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>

Alba Pastor, C. (Dir.) (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de Enseñanza Inclusivas. Versión Pautas DUA 2018. Madrid: Morata. <https://edmorata.es/libros/disenio-universal-para-el-aprendizaje-educacion-para-todos-y-practicas-deensenanza-inclusivas/> Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible, en Navarro, J., Fernández, M^a T., Soto, F. J. y

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Autoría: López, M., & Pérez, J. (2023). Secuencia didáctica para el aprendizaje de la multiplicación. *Revista de Educación*, 33(1), 23-35.

Banco Interamericano de Desarrollo. (2001). *Facilitando el transporte para todos*. (C. L. Wright, Ed.). Banco Interamericano de desarrollo.

Benia, S., Franco, M., Niero, M., & Sebé, M. (2013). Didáctica específica: una propuesta para la formación docente. *Revista de Educación*, 2(2), 78-82.

Bravo, F. (2017b). Metodología de Diseño AAAA – Estructura. Acacia, Cultiva. Recuperado de: [https:// acacia.red/udfjc/category/cultiva/](https://acacia.red/udfjc/category/cultiva/)

Bravo, F., Alfonso, G., Romero, J. y Jiménez, H. (2018a). Ambiente de aprendizaje. Acacia, Paquete 4, Cultiva. Recuperado de: <https://acacia.red/udfjc/category/cultiva/>

Calderón, D., Arias L.M. et al. (2018). Estado del Uso de Referentes Curriculares Alternativa. Proyecto ACACIA, Erasmus+. Disponible en: <https://acacia.red/udfjc/category/cultiva/>

Calderón, D.; Soler, S.; Borja, M.; Muñoz, G.; Rojas, G.; Medina, G. et al. (2014). Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/referentes_curriculares

CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines. Wakefield, MA, EEUU: CAST. Versión traducida al español. http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_esquema_resumen.pdf

CEPAL (2016). Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2016: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los desafíos del financiamiento para el desarrollo. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40326-estudio-economico-america-latina-caribe-2016-la-agenda-2030-desarrollo>

ChatGPT. (2022). [Conversación sobre el uso de inteligencia artificial en educación]. Recuperado el 11 de febrero de 2024.

Constitución de la República del Ecuador (2008). Normativa sobre Educación. Título II Derechos. Capítulo II Derechos del Buen Vivir. Artículos 26, 27 y 28.

Cultiva, P. (2018). Tensiones y desafíos de la didáctica en la formación docente. Revista de Educación, 1(1), 45-60.

Deming, W. E. (1986). Out of the Crisis.

Durkheim, E. (1977). La educación: su naturaleza y su papel. Buenos Aires: Losada.
edu.ar/publicar/cde/art10.htm

Ecured. (s.f.). Provincia de Morona Santiago. Recuperado de https://www.ecured.cu/Provincia_de_Morona_Santiago

Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1982). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI. https://www.sigloxxieditores.com/libro/la-educacion-como-practica-de-la-libertad_17739/

Freire, P. (1994). Pedagogía del oprimido (Buenos Aires: Siglo XXI). <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>

Fundación ONCE para la cooperación e inclusión social de personas con discapacidad. (2011). Accesibilidad universal y diseño para todos. Arquitectura y humanismo.

García-Martínez, A.; Castiblanco, A., Muñoz, L.; Bravo-Osorio, F.; Rodríguez, N.; Morales, T.; Ayala, J.; Centeno, B.; Lobos, J.P.; Merino, C. (2018). Pautas para la Creación de Soluciones Didácticas Accesibles y que atienden al estado afectivo del alumno. Proyecto ACACIA. Disponible en:

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.

Gimeno Sacristán, J. (2008). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata.

Giraldo Cardozo, J. C., Baldiris, S. M., y Salas Álvarez, D. J. (2015). Diseño e implementación de recursos educativos digitales abiertos inclusivos. En el marco de la estrategia

de formación y acceso de Computadores para Educar en el Departamento de Córdoba-Colombia. Revista Q, 9(18), 1–21. Recuperado de <http://eav.upb.edu.co/RevQ/articulos/ver/50>

González, I. C. (2017). Componentes del proceso de enseñanza aprendizaje en las escuelas multigrados. EduSol, 13.

González, M. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. Revista Colombiana de Educación. Bogotá. 69.75-95.

Grope Imprenta. (s.f.). Folletos impresos. Recuperado de <https://www.gropeimprenta.com/noticias/22-catalogos/28-folletos-impresos.html>

Guilford, J. P. (1950). Creativity. American Psychologist, 5(9), 444-454. P.446

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed. --). México D.F.: McGraw-Hill.

IFEMA-MADRID. (2023, 8 de mayo). ¿Qué es una secuencia didáctica? IFEMA-MADRID. Recuperado de <https://www.ifema.es/noticias/educacion/que-son-las-secuencias-didacticas-proceso-y-beneficios>

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2009). Aprendiendo juntos y solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista (6ª ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon. Recuperado de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15>

[JOHNSON%20E1%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15)

Laitano, M. I. (2016). e-Accesibilidad: del enfoque centrado en el contenido al enfoque comunicacional. Scire, 1(22), 79–85.

León, O. L., Calderón, D. I., García-Martínez, Á., y Reis, M. (2016).

Luque Parra, D. J., Rodríguez Infante, G., y Romero Pérez, J. F. (2005). Accesibilidad y Universidad. Un estudio descriptivo. *Intervención Psicosocial*, 14, 209–222.

Mackerman, j (1990): investigación acción y currículo. Madrid: morata.

Mapa de Ecuador. Extraído de Depositphotos (https://st.depositphotos.com/1000331/3246/v/950/depositphotos_32468937-stock-illustration-colorful-ecuador-map.jpg).

Martínez Redondo, M., Pérez Ferra, M., Sierra, B. & Arrizmendiarieta. (2014). “Incidencia de Los Hábitos Educativos En El Aprendizaje Del Alumnado de Educación Infantil.” *Enseñanza & Teaching* 32(2):147–76. Retrieved <http://0-search.proquest.com.athenea.upo.es/docview/1619571541?pqorigsite=summon>

Marzano, R. J. (2007). El arte y la ciencia de la enseñanza: Un marco integral para la instrucción efectiva. ASCD. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/232648511/Marzano-Arte-y-La-Ciencia-de-La-Ensenanza-Marco-Mapa-Aprendizaje>

Ministerio de Educación (2013). Modelo del Sistema de educación intercultural Bilingüe (MOSEIB). Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe. Quito.

Ministerio de Educación del Ecuador (2019). Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. Subnivel preparatorio, elemental, media, superior y Nivel de Bachillerato general Unificado. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Informe de resultados de las pruebas Ser Bachiller 2023. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador.

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

National Research Council. (2012). A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas. Washington, DC: The National Academies Press.

National Science Teachers Association. (2013). Next Generation Science Standards: For states, by states. Washington, DC: National Science Teachers Association.

oportunidades de aprender a todos los estudiantes. Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers, (374), 21-27.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/8876>

Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Organización de las Naciones Unidas. (1994). Normas Uniformes Sobre La Igualdad de Oportunidades Para Las Personas Con Discapacidad

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención Internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, 1–27 Recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 1–27. Recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2012). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), y su Protocolo Facultativo. Recuperado de <https://acnudh.org/load/2010/12/carta-PF-PIDESC-FINAL.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (2012). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), y su Protocolo Facultativo. Recuperado de <https://acnudh.org/load/2010/12/carta-PF-PIDESC-FINAL.pdf>

Organización de Naciones Unidas. (2015). Declaración de derechos de los pueblos indígenas. Graphus.

Organización de Naciones Unidas. (2020). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf

PlanetAndes. (s.f.). Amazonas. Recuperado de <https://www.planetandes.com/es/ecuador/amazonas/>

Referencia: Cultiva, P. (2022). Tensiones y desafíos de la didáctica en la formación docente. Revista de Educación, 1(1), 1

Rodríguez, N., Alfonso, G., Calderón, D.I. & Arias, L.M. (2018). Estado del Arte Diseños Didácticos Accesibles.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2013). Universal design for learning: Applying research to practice. New York: Guilford Press.

Sanchez, M., Fernández, M., & Diaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. Revista científica uisrael, 8(1). <https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/rcui/article/view/400/197>

Schwartz, G. (2019). Crisis en el saber didáctico: Motivos y posibilidades de superación. Obtenido de: <https://www.unrc.>

Secretaría de Educación de Bogotá. (2011). Reorganización curricular por ciclos: referentes conceptuales y metodológicos. Transformación de la enseñanza y desarrollo de los

aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes, para la calidad de la educación [Caracterización]. Recuperado de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/1009>

Sistema Nacional de Información. (2023). [Ficha técnica de Taisha, Morona Santiago]. Recuperado de https://app.sni.gob.ec/snmlink/sni/Portal%20SNI%202014/FICHAS%20F/1409_TAISHA_MORONA%20SANTIAGO.pdf

Smith, J. (2019). Exploración de la observación participante en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Cualitativa*, 5(2), 123-136. Recuperado de https://web.ujaen.es/investigat/ics_tfg/pdf/cualitativa/recogida_datos/recogida_observacion.pdf

Smith, R. M. (1988). *Learning how to Learn*. Milton Keynes, Reino Unido: Open University Press.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. CUP Archive. p.45

Tedesco, J. C. (2008). *Educación y sociedad justa. Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*.

Torres, R. (2015). *Escuelas multigrado, ¿escuelas de segunda?* Blog Otra Educación, Quito. <https://otraeducacion.blogspot.com/2015/04/escuelasmultigradoescuelasdesegunda.html?sHowComment=1587847687122#c7005387585972368387>

UNESCO (2000). *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Online: UNESCO. Recuperado el 2 de abril de 2017, de: http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/dakfram_spa.shtml

Urrelo, R., Elías, J.L., Carrera, G.A., Dávila, G., Orellana, V., Castillo, J., Zapata, J. y Cumpa, P. (2017, Octubre). El ciclo de deming en el proceso enseñanza-aprendizaje de nivel

universitario (Póster en curso: Área Ciencias Sociales y Humanas). IX Jornadas de Investigación. Universidad Juan Agustín Maza. Mendoza, República Argentina. Revista Jornadas de Investigación, año 9, n° 9. 57.

Vygotsky, L. S. (2012). *Mind in society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wallace, A. (2013, 4 de diciembre). Lo que el mundo está aprendiendo de las escuelas rurales colombianas. BBC Mundo.
https://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/12/131203_colombia_educacion_rural_aw

Walsh, C. (2008). *Interculturalidad y plurinacionalidad. Elementos para el debate constituyente*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós Iberica Ediciones S A.



**DECLARATORIA DE PROPIEDAD INTELECTUAL Y CESIÓN DE DERECHOS DE PUBLICACIÓN
PARA EL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR
DIRECCIONES DE CARRERAS DE GRADO PRESENCIALES - DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA**

Yo, Pablo Andrés Gallegos Quichimbo, portador de la cedula de ciudadanía nro.1105755175, estudiante de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa en el marco establecido en el artículo 13, literal b) del Reglamento de Titulación de las Carreras de Grado de la Universidad Nacional de Educación, declaro:

Que, todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en el trabajo de Integración curricular denominada diseños didácticos accesible un breve acercamiento en un escenario multigrado en la amazonia ecuatoriana son de exclusiva responsabilidad del suscriptor de la presente declaración, de conformidad con el artículo 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, por lo que otorgo y reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación - UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra con fines académicos, además declaro que en el desarrollo de mi Trabajo de Integración Curricular se han realizado citas, referencias, y extractos de otros autores, mismos que no me tribuyen su autoría.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación - UNAE, la utilización de los datos e información que forme parte del contenido del Trabajo de Integración Curricular que se encuentren disponibles en base de datos o repositorios y otras formas de almacenamiento, en el marco establecido en el artículo 141 Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación.

De igual manera, concedo a la Universidad Nacional de Educación - UNAE, la autorización para la publicación de Trabajo de Integración Curricular denominado diseños didácticos accesible un breve acercamiento en un escenario multigrado en la amazonia ecuatoriana en el repositorio institucional y la entrega de este al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor, como lo establece el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Ratifico con mi suscripción la presente declaración, en todo su contenido.

Azogues, 25 de marzo de 2024


Pablo Andrés Gallegos Quichimbo
(Nombres y apellidos completos)
C.I.: (1105755175)



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

CERTIFICADO DEL TUTOR

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

(Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa |

Yo, (Patricia Pérez Morales), (tutora) del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial denominado (Diseños didácticos accesible un breve acercamiento en un escenario multigrado en la amazonia ecuatoriana) perteneciente al estudiante: (Pablo Andrés Gallegos Quichimbo con C.I. 1105755175)

Doy fe de haber guiado y aprobado el Trabajo de Integración Curricular. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el % de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

(Azogues, 08 de marzo de 2024



(firma)

Nombres y apellidos completos

Patricia Pérez Morales

C.I: 1718167586 |