UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carreras de:

Educación en Ciencias Experimentales	Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros

Sistematización de experiencias en la ruralidad: Juegos multidisciplinares para reforzar competencias básicas de Matemáticas e Inglés

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de:

Licenciado/a en Educación en Ciencias Experimentales	Licenciado/a en Pedagogía del Idioma Inglés

Autor

Mónica Raquel Guzhñay Rivera

Autor

Evelin Alexandra Quizhpilema Acero

Tutor

Dra. Janeth Catalina Mora Oleas.

Azogues - Ecuador
Febrero,2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN

Resumen:

El propósito de este trabajo fue plasmar las experiencias, interpretaciones y aprendizajes alcanzados durante las Prácticas de Alto Beneficio Social (PABS). En la parroquia rural Juncal, ubicada en la provincia del Cañar, se evidenciaron diversos obstáculos socioeducativos que enfrentaban los niños de un aula multigrado, tales como la migración de los padres, el escaso apoyo académico en casa, las múltiples responsabilidades infantiles y la necesidad de reforzar competencias básicas de matemáticas e inglés para avanzar en los nuevos contenidos en ambas asignaturas (matemáticas e inglés). A partir de las necesidades identificadas en el contexto, se propuso rehabilitar un espacio educativo extracurricular para el apoyo académico y el refuerzo multidisciplinar mediante la implementación de juegos educativos. El método empleado en esta investigación fue la sistematización de experiencias, las técnicas principalmente utilizadas fueron la observación tanto directa como participante y los conversatorios informales y la información recolectada se registró primordialmente en los diarios de campo. A través de una categorización y su interpretación crítica fue posible comprender como la realidad social influye en el ámbito educativo y como la implementación de juegos multidisciplinares contribuyeron a reforzar simultánea y favorablemente las competencias. Además, se analizaron las contribuciones y desafíos de la implementación de la estrategia, partiendo de la percepción de las practicantes, la docente, los niños y sus representantes. Finalmente, se comparten los aprendizajes alcanzados a lo largo de todo el proceso de sistematización.

Palabras claves: Ruralidad, escuela unidocente, sistematización de experiencias, juegos multidisciplinarios, matemáticas, inglés.

Abstract:

The purpose of this work was to capture the experiences, interpretations and learning achieved during the High Social Benefit Practices (PABS). In the rural parish of Juncal, located in the province of Cañar, several socio-educational obstacles faced by children in a multi-grade classroom were identified, such as parental migration, limited academic support at home, multiple child responsibilities and the need to reinforce basic math and English skills in order to advance in new content in both subjects (math and English). Based on the needs identified in the context, it was proposed to rehabilitate an extracurricular educational space for academic support and multidisciplinary reinforcement through the implementation of educational games. The method used in this research was the systematization of experiences, the main techniques used were direct and participant observation and informal discussions, and the information collected was recorded primarily in field diaries. Through categorization and critical interpretation, it was possible to understand how social reality influences the educational environment and how the implementation of multidisciplinary games contributed to simultaneously and favorably reinforce competencies in both subjects (mathematics and English). In addition, it was possible to analyze the contributions and challenges of the implementation of the strategy, based on the perception of practitioners, children, parents and teachers. Finally, the lessons learned throughout the systematization are shared.

Keywords: Rurality, one-teacher classroom, systematization of experiences, multidisciplinary games, mathematics, english.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Índice de contenido

Resumen: **3**

Abstract: **4**

I. INTRODUCCIÓN **7**

1.1. Presentación del tema: situación general **7**

1.1.1. Antecedentes 8

1.1.2. Justificación 10

1.2. Enfoque de la sistematización **11**

1.2.1. Objeto 11

1.2.2. Objetivo 12

1.2.3. Ejes de sistematización 12

1.3. Métodos, técnicas e instrumentos para la recolección de la información **12**

II. DESARROLLO **16**

2.1. Escenario y actores claves **16**

2.1.1. Contexto de la experiencia 16

2.1.2. Descripción del grupo de estudio 19

2.2. Sistematización de la experiencia educativa integradora **20**

2.2.1. Narración de las condiciones o situaciones 20

2.2.2. Organización de la información 49

2.2.3. Interpretación crítica de la experiencia. 51

2.2.4. Lecciones aprendidas 65

III. CONCLUSIONES **67**

IV. RECOMENDACIONES **69**

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **71**

VI. ANEXOS **80**

Índice de figuras

Figura 1 Una madre de familia ordeñando a su vaca 17

Figura 2 Vista panorámica de la institución educativa 18

Figura 3 Evaluación diagnóstica de inglés 24

Figura 4 Estudiantes de EGB jugando charadas para reforzar las partes de la casa 25

Figura 5 Antes y después de la rehabilitación del espacio…. 31

Figura 6 Niñas felices sosteniendo sus centenares tras participar en el juego 33

Figura 7 Practicante explicando la actividad salto de la rana 35

Figura 8 Niños volteando tarjetas del Memo Math 36

Figura 9 Niños jugando Number-Bingo en equipo 37

Figura 10 Practicante jugando con las niñas Búsqueda del tesoro 40

Figura 11 Niños sobre una "Isla"… 40

Figura 12 Niños jugando Conquista2 44

Figura 13 Tablero de Mathing… 45

Figura 14 Niños participando del juego Milk Poly 47

Figura 15 Socialización de uno de los juegos con la docente. 48

Índice de tablas

Tabla 1 Categorización de la información… 49

Índice de Anexos

Anexo A Formato diario de campo 80

Anexo B Guía de preguntas para la entrevista al docente de inglés 80

Anexo C Cuestionario de satisfacción sobre los juegos multidisciplinares 80

Anexo D Guía de preguntas para la entrevista a la docente de la escuela 81

Anexo E Código QR de acceso al manual interactivo de los juegos 81

Anexo F Cuestionario de satisfacción sobre los juegos multidisciplinares 81

Anexo G Consentimiento de asistencia al centro de apoyo y refuerzo 82

Anexo H Anexo carta de autorización para publicación de archivos que incluyan imágenes de niños 82

I. INTRODUCCIÓN

1.1.Presentación del tema: situación general

El presente trabajo de titulación surge de la sistematización de experiencias de las Prácticas de Alto Beneficio Social (PABS) desarrolladas durante el año lectivo 2024-2025, a lo largo de los dos últimos ciclos de formación académica de las autoras. En el Reglamento de Prácticas Preprofesionales de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) se establece que el desarrollo de las PABS apunta hacia "la transformación educativa de contextos socioeducativos vulnerables" (UNAE, 2023, p.10).

En la provincia del Cañar particularmente en las zonas rurales, algunas de las Instituciones Educativas enfrentan diferentes desafíos tanto en el acceso, la permanencia e indudablemente en la calidad de la educación (Moreno et al, 2024). Ante esta realidad, por primera vez en el primer período académico de 2024, estudiantes de las diversas carreras de la UNAE desarrollaron su práctica preprofesional en estos contextos. Por un lado, con el objetivo de comprender y empatizar con la realidad de estas zonas, y por otro lado con el afán de contribuir a la comunidad a partir de los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación académica desde un enfoque pedagógico multi e interdisciplinar.

La implicación de las practicantes en estos contextos les brindó la oportunidad de vivir experiencias enriquecedoras, que les orientó hacia nuevos aprendizajes y les permitió tener una perspectiva más amplia de la práctica docente real. Todo lo mencionado se relaciona con el Modelo Educativo-Pedagógico de la UNAE (2024) según el cual la universidad debe propiciar espacios para que los futuros docentes participen activamente en contextos sociales y pedagógicos, que les permitan construir y reconstruir aprendizajes que impulsen la transformación del sistema educativo.

La presente sistematización surge de las experiencias de las autoras durante la práctica preprofesional en el nivel de Educación Básica de una Unidad Educativa Intercultural Bilingüe de la parroquia rural Juncal y sus vivencias en la comunidad. La participación de las practicantes durante las PABS, aseguró un

conocimiento profundo del contexto, las necesidades y los recursos disponibles. Lo que permitió concebir un plan de actividades que respondiera de manera directa a las necesidades educativas.

Los obstáculos que enfrentan los niños son diversos. Dentro del aula, se evidencia necesidades especialmente en dos áreas. En matemáticas con las limitaciones al aplicar las operaciones básicas: suma, resta, multiplicación y división. Así como en inglés, la falta de enseñanza del idioma. Dichos vacíos formativos repercuten en el desarrollo posterior de estas asignaturas, pues ambas al ser jerárquicas requieren de conceptos básicos para avanzar. En el hogar factores sociales y económicos como la migración, el analfabetismo, las largas y extenuantes jornadas laborales en el campo, repercuten en el limitado apoyo académico extracurricular que reciben los niños.

1.1.1. Antecedentes

A continuación, se presentan algunas investigaciones relacionadas con la sistematización de experiencias, para conocer los aspectos tratados y faltantes por explorar del tema abordado: los juegos educativos multidisciplinares para el refuerzo de matemática e inglés en un contexto rural unidocente.

Pérez (2020) en su investigación “Enseñanza y aprendizaje de las cuatro operaciones básicas mediante estrategias lúdicas para sexto año de Educación General Básica, Unidad Educativa 16 de abril”, busca dinamizar el proceso de enseñanza de las cuatro operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división) a través de la integración de estrategias lúdicas.

La investigación se desarrolló con estudiantes de sexto año de educación básica de una institución ubicada en Azogues, Ecuador. Se utilizó estrategias como el "gusanito matemático", el "Tangram" y el "Bingo matemático". A partir de la implementación de estas estrategias lúdicas, se evidencia un aumento en la participación y el trabajo en equipo, así como una mejora notable en sus calificaciones.

Además, Ningrum et al. (2024) en la investigación “Learning Through Play: Utilizing Board Games to Enhance English Vocabulary for Early Students”, tiene por objetivo central explorar el uso de juegos de

mesa como una estrategia interactiva para mejorar el vocabulario y la pronunciación en inglés en estudiantes de nivel elemental. El estudio se desarrolló en cinco escuelas primarias con niños de entre 5 y 12 años, organizados en dos grupos según su edad.

Durante la investigación, se implementó el juego de mesa ¡Veggie Colors!, en el cual los estudiantes debían identificar correctamente los colores de las verduras y pronunciarlos en inglés. Se evidenció una mejora del 12% en el conocimiento del idioma, además de un incremento en la confianza y motivación de los estudiantes al comunicarse en inglés. Asimismo, se observó una reducción en la ansiedad al hablar y una mayor participación en clases.

Ambas investigaciones evidencian el impacto positivo del uso de juegos en el aprendizaje de los estudiantes, confirmando que los juegos son estrategias eficaces para el aprendizaje, cada una se enfoca en un área específica: las matemáticas o el inglés. Sin embargo, ninguna aborda la posibilidad de integrar ambas disciplinas en una sola estrategia educativa. Es en este punto donde la presente sistematización cobra relevancia, ya que, partiendo de la efectividad de los juegos en el aprendizaje, la propuesta busca reforzar simultáneamente y con uso de recursos limitados tanto las operaciones matemáticas básicas como las nociones iniciales del inglés.

Por último, se encontró a Slavit y Ernst (2007) con el artículo “Teaching Mathematics and English to English Language Learners Simultaneously”, cuyo objetivo es explorar estrategias para enseñar matemáticas e inglés de manera simultánea a estudiantes que están aprendiendo el idioma, con el fin de mejorar su comprensión tanto del contenido matemático como del lenguaje académico utilizado en el aula. En este artículo se expone como los docentes pueden utilizar el inglés como idioma de instrucción, es decir, impartir las lecciones de matemáticas en inglés mientras los estudiantes adquieren conocimientos en ambas áreas simultáneamente.

También, en el escrito se reconoce que los estudiantes al ser principiantes en el idioma, es fundamental emplear un vocabulario sencillo y accesible, introduciendo términos clave relacionados con las operaciones matemáticas para familiarizarlos con el léxico específico. No obstante, el artículo expone que la implementación de esta estrategia puede ser desafiante, ya que, los estudiantes al encontrarse en las primeras etapas del aprendizaje del inglés podrían generar confusiones y dificultades para comprender los contenidos. Por ello, los docentes se ven obligados a traducir palabras desconocidas y, en muchos casos, a recurrir al idioma nativo de los estudiantes como apoyo para facilitar la asimilación de los conceptos.

El estudio resalta la importancia de utilizar un vocabulario básico y accesible en la enseñanza de las matemáticas a través del inglés, ya que los estudiantes principiantes requieren apoyo constante en su lengua materna para comprender los conceptos. En este contexto, la presente sistematización propone la implementación de juegos educativos multidisciplinares que integren ambas áreas. A diferencia de un enfoque en el que los contenidos matemáticos se enseñan directamente en inglés sin una base lingüística previa, los juegos diseñados permiten que los niños primero refuercen el vocabulario inicial en inglés y, posteriormente, avancen hacia la construcción de oraciones en el idioma, a la vez que refuerzan matemáticas.

1.1.2. Justificación

La sistematización de esta experiencia es relevante porque se centra en el contexto rural, tanto dentro del aula, como el impacto educativo de los factores sociales y económicos de las comunidades. Situaciones que afectan el desempeño educativo de los niños, así como sus oportunidades futuras y las de sus familias de conseguir mejores condiciones de vida. Por otro lado, la sistematización aborda cómo los juegos multidisciplinares utilizados para el refuerzo de las nociones iniciales del inglés y de las operaciones matemáticas básicas, pueden transformar la dinámica educativa y con ello favorecer el refuerzo académico, destacando así la importancia del juego en la educación.

Este enfoque, además del impacto positivo en los niños quienes se beneficiaron de refuerzos adaptados y divertidos que promovían su aprendizaje, también puede servir de modelo o inspiración para docentes de esta y otras instituciones educativas, especialmente para aquellas con contextos similares. Mientras que, proporciona una perspectiva desde dentro de estas instituciones generalmente marginadas, visibilizando la realidad que enfrentan y buscando de esta manera generar conciencia social y política.

El enfoque lúdico multidisciplinario aplicado es una propuesta innovadora que rompe con los métodos educativos tradicionales. La relación entre inglés y matemáticas a través del juego educativo representa un aporte original porque combina dos áreas de conocimiento generalmente aisladas. Tal como se pudo apreciar en los antecedes, este tipo de investigaciones no son muy recurrentes, peor aún en el contexto en el que se lleva a cabo. Por lo que la presente sistematización aporta a reducir esta brecha en la literatura, aparte ofrece una metodología que podría ayudar a superar las dificultades que enfrentan las aulas multigrado.

1.2. Enfoque de la sistematización

Para orientar, delimitar y guiar la presente sistematización de experiencias se desarrolla este apartado. La primera parte por establecer es el objeto de estudio, que define la o las experiencias que se van a sistematizar. En cuanto al objetivo, este representa el propósito general que se busca lograr en el proceso de sistematización. Finalmente, los ejes establecen los aspectos centrales a examinar.

1.2.1. Objeto

Las experiencias originadas durante las Prácticas de Alto Beneficio Social en el año lectivo 2024-2025 en la parroquia Juncal. Con énfasis en aquellas relacionadas a la implementación del juego educativo multidisciplinar como estrategia para el refuerzo de las cuatro operaciones matemáticas básicas y las nociones iniciales del inglés, así como las experiencias en las que se evidenciaron los obstáculos sociales y educativos que enfrentaban los niños, los cuales motivaron a plantear dicha estrategia.

1.2.2. Objetivo

Plasmar las experiencias, interpretaciones y aprendizajes alcanzados, que se derivan de los obstáculos socioeducativos que enfrentan los niños de un aula rural unidocente y de la implementación de juegos educativos multidisciplinares orientados al refuerzo de nociones iniciales del inglés y operaciones matemáticas básicas, como una estrategia para responder a algunos de los obstáculos identificados.

1.2.3. *Ejes de sistematización*

Los obstáculos socioeducativos que enfrentan los niños de una escuela rural unidocente para consolidar las nociones iniciales del inglés y las operaciones matemáticas básicas, que dificulta la continuidad en la adquisición de nuevos aprendizajes.

Las contribuciones y desafíos de la implementación de juegos con enfoque multidisciplinar para el refuerzo de nociones iniciales del inglés y de las cuatro operaciones matemáticas básicas.

1.3. Métodos, técnicas e instrumentos para la recolección de la información

El presente trabajo de titulación es una sistematización de experiencias. Los primeros indicios de sistematización parten del siglo XX en América Latina. Para ese entonces la educación tomó un rol fundamental para las naciones, pues a medida que el capitalismo se expandía, era cada vez más necesario un pueblo ilustrado. Dado que se sostenía que el aumento de los niveles educativos influenciaría un mejor crecimiento económico se empezó a brindar educación, esto originó una diversidad de vivencias y en un intento por registrarlas y ordenarlas, surgió la sistematización de experiencias (Jara, 2018).

La Sistematización de Experiencias es empleada como un método de investigación, pues representa un proceso estructurado, en el que partir de la reconstrucción de vivencias y una reflexión crítica se producen conocimientos que parten de la práctica (Expósito y Gonzáles, 2017). Así mismo, Barreras et al. (2021) aportan que “la Sistematización de Experiencias es un método que pretende comprender, tanto la intervención como el aprendizaje en beneficio de las prácticas educativas” (p.3). Por su parte Leonard (2015)

y Echeverry & Dávila (2021), señalan que la sistematización de experiencias permite el análisis crítico de las experiencias vividas, y a partir de su reconstrucción y reflexión se alcanzan aprendizajes valiosos para ser compartidos.

La Sistematización de Experiencias conlleva una recuperación de lo acontecido, se tiene la oportunidad de detenerse y ver el camino, reflexionar sobre los errores, decisiones y aciertos. La interpretación permite concebir aprendizajes conscientes y útiles, que en este caso a través del presente trabajo de integración curricular van a ser compartidos. Según lo expuesto por Jara (2018) se interpreta que el objetivo de una sistematización educativa es doble, por un lado, promueve la transformación individual de quien vive e interpreta la experiencia, mientras que, por el otro, pretende a partir de esa misma experiencia un cambio en la conciencia colectiva y social, inspirando a otros actores educativos.

A continuación, se detallan el instrumento principal utilizado, así como las técnicas para la recolección de la información. Además, al final de cada técnica se especifica si se ha empleado instrumentos diferentes al diario de campo.

1.3.1. Diario de campo como instrumento principal:

En la presente sistematización de experiencias, el instrumento principal para la recolección de datos fueron los diarios de campo. Cada practicante los desarrollaba individualmente, lo que en la reconstrucción e interpretación de la experiencia permitió tener diferentes perspectivas. El mismo resultó esencial para registrar sistemáticamente información referente a las dinámicas dentro del aula y en la comunidad, las interacciones entre los actores claves, la implementación de los juegos educativos y los resultados observados. Según Luna et al. (2022) el diario de campo es un instrumento ideal para registrar información de manera detallada, tomar notas organizadas y para analizar lo vivido.

1.3.2. Observación directa y participante:

Se empleó la observación directa, como técnica principal, que en palabras de Retegui (2020), esta facilita conocer ampliamente el objeto de estudio, así como captar comportamientos e interacciones de los participantes sin intervenir. Fue ampliamente utilizada, en un inicio para comprender la realidad social y escolar al momento de iniciar la práctica, como también permitió recolectar información referente a la implementación de los juegos educativos.

Además, se utilizó la observación participante, según Rubio (2018) esta tiene una doble finalidad, implica el involucrarse en las actividades relacionadas a una situación social, así como explorarla a fondo. Aquello permitió inmiscuirse en el contexto e interactuar directamente con los actores claves para la investigación. Esta técnica fue frecuentada durante la implementación del plan de actividades, para la optimización y socialización de los juegos educativos multidisciplinares, y para registrar la contribución de los mismos para el refuerzo de las operaciones matemáticas básicas y las nociones iniciales del inglés.

Otros instrumentos empleados para obtener información a partir de las observaciones fueron los registros de asistencia, utilizados para examinar la participación de los niños a las actividades propiciadas. Además de una lista de cotejo que permitió evaluar la pertinencia, factibilidad y funcionalidad de los juegos educativos.

1.3.3. Conversatorios informales:

Técnica que permitió recoger percepciones y comentarios de primera mano, a partir de los diálogos espontáneos que surgieron con estudiantes, representantes, docentes y con autoridades como el teniente político de la parroquia. Según Devillard et al. (2011) la conversación habitual con actores sociales se convierte en un modelo de intercambio con el investigador, pues permite generar datos discursivos desde las perspectivas auténticas de los individuos investigados, en ambientes de confianza y apertura.

1.3.4. Entrevistas semiestructuradas:

Otra de las técnicas empleadas para la recopilación de la información fueron las entrevistas semiestructuradas. De acuerdo con Folgueiras (2016) "en la entrevista semiestructurada se decide de antemano qué tipo de información se requiere y en base a ello se establece un guión de preguntas" (p.3). En una entrevista semiestructurada, es fundamental que el entrevistador mantenga una actitud abierta y adaptativa. Las entrevistas semiestructuradas resultaron favorables, al ser flexibles permitieron adaptarse y profundizar ciertas ideas y experiencias proporcionadas por los entrevistados, que en este caso fueron los docentes, quienes brindaron sus perspectivas sobre las dificultades académicas y la estrategia pedagógica implementadas. El instrumento utilizado para orientar las entrevistas fueron las guías de preguntas diseñadas específicamente para este propósito.

1.3.5. Encuestas:

Finalmente, se aplicó la encuesta dirigida a los niños. De acuerdo con Casas et al. (2003), esta técnica facilita la obtención de información sobre diversos temas. La información se recopila mediante cuestionarios que presenta una serie de preguntas, las cuales permiten obtener y elaborar datos de manera simple, ordenada y rápida. En los cuestionarios se recogieron respuestas para determinar la perspectiva de los niños en cuanto a la implementación de los juegos educativos para el refuerzo.

II. DESARROLLO

2.1.Escenario y actores claves

A continuación, se detallan las características propias de la parroquia rural en donde se llevó a cabo las PABS, una contextualización de la Unidad Educativa y se presenta al grupo de estudiantes y sus particularidades. Esta descripción proporcionará una visión general del entorno y los actores claves para comprender mejor la experiencia vivida por las practicantes.

2.1.1. Contexto de la experiencia

La experiencia se desarrolló en la parroquia Juncal, ubicada aproximadamente a 25km del cantón El Tambo, provincia de Cañar. Aunque la distancia entre el centro parroquial y la vía Panamericana es de aproximadamente 2 km, la parroquia suele pasar desapercibida por los viajeros pues parece estar escondida entre las montañas y la espesa neblina que repentinamente desciende.

Rodeada por paisajes montañosos, ofrece vistas panorámicas de la región andina. Juncal se caracteriza por su clima frío y húmedo, lo que favorece el cultivo de una variedad de productos agrícolas, incluyendo maíz, trigo, cebada y otros cultivos típicos de la región. Esta producción es destinada principalmente para el autoconsumo de las familias y para la comercialización de los excedentes.

La población de Juncal está compuesta predominantemente por indígenas cañaris, cerca del 80% de sus habitantes pertenecen a esta etnia (GAD Juncal, 2023). Los cañaris son originarios del sur del Ecuador, son conocidos por su resistencia al dominio inca, pues lucharon incansablemente por décadas contra ellos hasta la llegada de los españoles. Su enemistad llevó a que se aliaran con los españoles, a pesar de ello no resultaron libres de la violencia y explotación propia de la conquista (Araneda, 2021). El kichwa es la lengua materna de los habitantes, sin embargo, en la actualidad esta lengua nativa es utilizada casi exclusivamente por los adultos mayores, en tanto que el español lo utilizan con mayor frecuencia las generaciones jóvenes.

La gente de Juncal hasta la actualidad conserva muchas de sus costumbres y tradiciones ancestrales. Entre sus celebraciones, destacan el Inti Raymi, el Pawkar Raymi, el Kulla Raymi y el Kapak Raymi, que están fuertemente influenciadas por elementos del catolicismo y de rituales indígenas propios. Estas festividades se celebran en honor a la vida, al sol y a la fertilidad, donde la comida, la música y los bailes son claves para llenar a la comunidad de regocijo. Así mismo este tipo de celebraciones reflejan el profundo amor y respeto que estos pueblos sienten por la Pachamama.

La economía de la comunidad de Juncal se sustenta básicamente en el trabajo agrícola, la ganadería y las remesas. La ganadería bovina representa la actividad económica predominante de la parroquia, lo cual es evidente con una breve visita a Juncal por la mañana (Figura 1). Al descender por la vía principal se observan grandes cántaros de leche en los bordes de las carreteras, aguardando para ser transportados a las industrias lácteas de la zona.

Figura 1
Una madre de familia ordeñando a su vaca.



En cuanto a la migración, la mayoría de los niños de la escuela tienen padres, madres, hermanos o incluso varios familiares en los Estados Unidos, quienes envían remesas. Estos ingresos son vitales para muchas familias, ya que permiten cubrir gastos esenciales como la educación, la salud y la mejora de las viviendas. Otras actividades económicas secundarias incluyen la artesanía, como la elaboración de textiles y productos hechos a mano como: polleras, blusas o ponchos, que reflejan la rica herencia cultural de la comunidad Cañari.

La Unidad educativa, en la que se realizó la práctica preprofesional, está ubicada en la cabecera de la parroquia Juncal a unos metros de la carretera Panamericana. La institución se rige al régimen escolar Costa, su financiamiento es fiscal y su oferta educativa abarca desde inicial 1 hasta tercero de bachillerato, contando actualmente con 39 estudiantes en total. A simple vista se puede apreciar que la Institución cuenta con una extensión amplia de terreno, con áreas verdes, una cancha multiuso, un espacio para el bar escolar, y una sección en la que estudiantes y sus representantes cultivan maíz. La infraestructura de la Institución consta de 6 aulas, los baños, la sala de docentes y el laboratorio de computación (Figura 2).

Figura *2*

Vista panorámica de la institución educativa.



Además, la Unidad Educativa comprende otro espacio adicional en Warawin, una comunidad ubicada al otro lado de la carretera panamericana, que incluye 4 aulas más, una cancha, una cocina y un sanitario. Hace algunos años esta infraestructura era utilizada específicamente para la Educación Básica. Debido a la unificación de las instituciones y a la cantidad reducida de niños, el espacio al momento no se utiliza por lo que está totalmente descuidado y desatendido, deteriorándose continuamente.

En general, los pupitres, pizarrones, escritorios y elementos tecnológicos se encuentran en malas condiciones. El uso del laboratorio de cómputo es casi inviable, pues, aunque se dispone de computadoras, estas se encuentran desactualizadas y sin mantenimiento; la calidad del servicio de internet es inestable. Además, las instalaciones eléctricas presentan serias deficiencias, al punto de que en algunos días ni siquiera había suministro de energía.

En el Plan Educativo Institucional (PEI) se destaca el compromiso con la formación integral y de calidad, apoyándose en la pedagogía del amor y el compromiso docente. En el escrito se señala que las principales dificultades de la institución son: la limitación de recursos económicos y de personal especializado en las diferentes áreas, así como la falta de participación y compromiso de representantes, características comprometidas por el mismo contexto socio económico que enfrenta la comunidad.

2.1.2. Descripción del grupo de estudio

El aula de la escuelita alberga 10 niños que cursan desde el primer año de educación inicial hasta el séptimo año de educación general básica. Este grupo representa aproximadamente el 26% del total de estudiantes de la institución. Para el desarrollo de las clases, los niños se distribuían en dos grupos:

- Cinco niños de básica media, ubicados al fondo del aula en frente a una pizarra apoyada entre dos sillas.
- Cuatro niños de básica elemental, junto al único estudiante de Inicial 1, ubicados frente a otra larga pizarra blanca, situada detrás del grupo citado.

En el aula destacan las paredes completamente blancas, hay buena iluminación por las grandes ventanas. En una de las esquinas hay tres estantes, dos de ellos con cuadernos y libros; mientras que el restante se usa para acomodar la colación. A un lado del salón se dispone de otra pizarra nueva y un apilado de sillas y mesas pequeñas.

La docente, haciendo uso de las pizarras y de libros de texto antiguos ya utilizados por generaciones anteriores, imparte las clases en grupos de acuerdo con el subnivel al que corresponden los niños. Variando la complejidad de los contenidos, la docente trata de abordar la misma asignatura y temáticas semejantes con todos a la vez. Posteriormente, les asigna tarea a los niños en el libro o les solicita reescribir la información del texto o pizarra al cuaderno, y así continúa dando la clase al otro grupo.

Con frecuencia, los niños pierden la concentración fácilmente durante el desarrollo de las actividades. Apenas la docente pasa a atender al otro grupo, los niños aprovechan la ocasión para jugar con lo que tienen a su alcance dejando de lado las actividades designadas. Se siente como si la estrategia educativa empleada no lograra captar su atención y requieren de algo más que los haga conectarse. Cuando la docente regresa para revisar las tareas, los niños más grandes tratan de ayudar a los más pequeños a completarlas. Esta colaboración no es muy favorable pues se prioriza únicamente el cumplir y el hacerlo de manera rápida, evadiendo el propósito educativo de las actividades.

En la interacción y el convivir diario con los niños es evidente su percepción negativa de la educación. Con resignación cuentan que deben venir a las clases, aunque sean aburridas, pero resaltan que lo positiv de ello es que en la escuela tienen la oportunidad de jugar con sus amigos. El recreo es su parte favorita de la jornada, apenas suena el timbre salen desesperados del aula, tras servirse la colación juegan con una energía inagotable hasta el último segundo del receso. La institución no cuenta con juegos como columpios o subibajas, por lo que se divierten jugando con llantas, palos y otros objetos disponibles en el entorno.

2.2. Sistematización de la experiencia educativa integradora

2.2.1. Narración de las condiciones o situaciones

En esta parte se incluye una recuperación integral y estructurada del proceso vivido. Mediante fases que parten del diagnóstico general, cruzan por el diseño y finalmente exponen la implementación de los diversos juegos educativos, se plasma cronológicamente la experiencia en torno al objeto y los ejes de sistematización.

2.2.1.1. Primera fase: Diagnóstico.

El primer día de práctica, 8 de mayo de 2024, los practicantes asignados en esta institución fueron distribuidos en los diversos niveles educativos disponibles, como consecuencia de ello las observaciones

fueron muy enriquecedoras. Al trabajar en diversos grados académicos se detectó como los jóvenes en general muestran limitaciones en cuanto a las destrezas matemáticas correspondientes a las operaciones básicas que debieron haberse adquirido a lo largo de su educación primaria.

Por ejemplo, durante los primeros días esta limitación se observó en las evaluaciones de diagnóstico de matemáticas. En octavo año, los estudiantes presentaban dificultades al resolver los ejercicios propuestos, por lo que no tuvieron un buen desenvolvimiento. Algo similar ocurrió en décimo de básica, donde los jóvenes alcanzaron un promedio general de 4.25/10. Los docentes comentaron que, en realidad, los diagnósticos eran sencillos para el nivel en que se encuentran los estudiantes, sin embargo, obtuvieron estos resultados debido a los vacíos que acarrean en contenidos elementales.

El 15 de mayo de 2024 la rectora de la institución asignó a las autoras gran parte del tiempo de su práctica para la escuelita, ya que al ser unidocente enfrenta mayores desafíos. Esta designación fue así debido a la disparidad de las edades de los niños y la complejidad que implica a la docente trabajar con diferentes grados. Además, es importante señalar que durante varios años dicha docente cumplía un rol administrativo e impartía únicamente clases de Kichwa, educación cultural y artística, pero que debido a la jubilación de la docente de básica debió ocupar el cargo.

En el aula, la docente a cargo solicitó a las practicantes trabajar con los niños de la básica elemental. Para identificar los conocimientos y habilidades que poseen los niños, se realizaron evaluaciones diagnósticas. En matemática, en la primera pregunta se proponía sumas y restas de dos dígitos, seguida por preguntas referentes al ordenamiento de números de mayor a menor, figuras geométricas (lados y vértices) y finalmente se abordó un gráfico de barras sencillo.

Durante la evaluación uno de los niños de cuarto de básica se acercó muy apenado, expresó que no podía, pues no recordaba cómo sumar ni restar y aunque los demás niños lo habían intentado, no estaban

bien ejecutados los cálculos. Se miraban abrumados y confundidos, ante ello se decidió terminar el diagnóstico antes del tiempo propuesto inicialmente.

Analizando el desarrollo de la evaluación, se encontró que los niños resolvieron de forma incorrecta todas las operaciones de la primera pregunta, mientras que las siguientes preguntas las ejecutaron sin mucha dificultad. La docente a cargo afirmó que ya habían trabajado estas temáticas el periodo pasado, por lo que se hipotetizó que la falta de práctica durante las vacaciones había repercutido negativamente en los logros de aprendizaje de las operaciones matemáticas básicas. Ante esta situación se propuso reforzar estas habilidades en algunas clases.

Para trabajar en los refuerzos se desarrollaron hojas de trabajo con ejercicios sencillos, que proponía el uso del material de base 10 disponible en el aula. El material concreto es un recurso valioso que permite representar los valores y facilitar la ejecución de operaciones de suma y resta. Sin embargo, las hojas de trabajo parecían no captar su atención. Con acompañamiento continuo de las practicantes se culminó la semana de refuerzos.

Los días transcurrían mientras se daba continuidad en los temas matemáticos de acuerdo con lo establecido en el currículo y a las directrices de la docente a cargo. En el desarrollo del tema de las sucesiones los niños nuevamente enfrentaron obstáculos al momento de identificar patrones numéricos y calcular términos de la sucesión, pues para ello los niños debían realizar operaciones básicas. Y, de hecho, cada vez que se abordaba un nuevo tema que implicaba estos conceptos básicos, representaba un obstáculo para ellos. Tal parece que un refuerzo inicial no fue suficiente para afianzar las operaciones básicas, pues estas habilidades matemáticas requieren de práctica constante. Por tal motivo se propusieron estrategias como el envío de refuerzos a casa y tutorías extracurriculares, pero que debido a distintos factores comunitarios no funcionaron.

En otro espacio del salón, se observó cómo los niños de la básica media, a pesar de recibir refuerzo por parte de la docente a cargo, también no conseguían realizar las operaciones básicas, especialmente las multiplicaciones y las divisiones. La docente se mostraba frustrada, enfatizó la necesidad imprescindible del respaldo de los tutores en casa, que favorezca la práctica y el refuerzo de los aprendizajes. Sin embargo, era consciente de las limitaciones socioeconómicas-educativas que enfrentan las familias en la comunidad, por lo que no exigía más allá de lo pueden brindar ante la realidad actual.

Por otra parte, en inglés, en la institución educativa se dispone de un solo docente, el mismo que tiene que impartir ésta y otras asignaturas a los estudiantes desde octavo hasta tercero de bachillerato. Los niños de la escuela no tienen asignado un docente especializado en el área. La docente a cargo, domina español y kichwa pero no inglés, por lo que no le resulta fácil impartir esta asignatura.

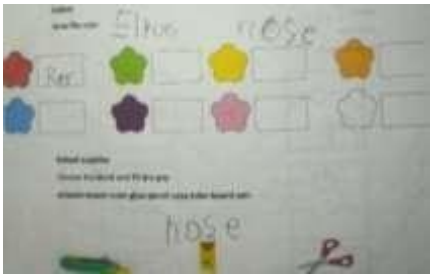
Se realizó una entrevista al docente de inglés, quien mencionó que los estudiantes al llegar a octavo de básica presentan varias falencias en el idioma. Él considera que es necesario exponer a los niños de la escuela al inglés en sus primeros años de aprendizaje, para evitar dificultades posteriores. Asimismo, expone que en muchas ocasiones tienen que adaptar el material debido a que los estudiantes del colegio no cuentan con vocabulario básico para desarrollar las 4 destrezas lingüísticas (listening, speaking, writing and reading). Además, mencionó que los estudiantes no logran comprender los temas que intenta enseñar, lo que imposibilita que alcancen el nivel B1 propuesto por el Ministerio de Educación al finalizar la educación secundaria.

Por ello, se mantuvo una conversación con la docente de la escuela, en la que se propuso una introducción gradual a nociones iniciales del idioma inglés, para que en el futuro los niños puedan abordar los nuevos conocimientos de manera más accesible. Con una actitud positiva, la docente ajustó el horario sustituyendo algunas horas de la clase de kichwa por las de inglés. Al ser una institución bilingüe, se

imparten diariamente entre una o dos horas de clases de kichwa, por lo tanto, no representó una interrupción en el aprendizaje de este.

Para determinar el punto de partida y tener una guía para planificar los contenidos a abordar, se propuso una evaluación diagnóstica. El cuestionario contenía preguntas sencillas de vocabulario básico (colores, saludos, animales, etc.). Este diagnóstico incluyó únicamente actividades de reconocimiento, en las que los niños tenían que observar, unir, colorear y asociar. A pesar de la sencillez de las preguntas la mayoría respondió con "no sé" a cada una, como se muestra en la Figura 3, evidenciando los conocimientos nulos del idioma inglés.

Figura 3
Evaluación diagnóstica de inglés



La evaluación reflejó la brecha educativa que presentan los niños en el idioma inglés al no contar con un profesional especializado en el área. Por lo que se inició trabajando en las clases un vocabulario básico. En la primera clase se planificó el tema relacionado a las partes del cuerpo y se implementó una canción llamada "head, shoulder, knees and toes". Los niños mostraron timidez ante la actividad, más cuando se les pedía que repitan el vocabulario, ellos permanecían en silencio y no se atrevían. Su miedo a lo desconocido les generaba una gran inseguridad, ellos expresaron que no se sentían capaces y les daba vergüenza equivocarse, lo cual les impedía participar de la actividad.

Se implementaron varias estrategias para la enseñanza del inglés. Se observó que los niños mostraban mayor interés cuando se empleaba actividades interactivas. Por lo que, se decidió añadir juegos de competencia en equipo para reforzar lo aprendido. Estos juegos motivaban a los niños a prestar atención

durante las clases y también ofrecían una oportunidad para aplicar los conocimientos adquiridos, pues su implementación era al final de cada clase o temática (Figura 4). Sin embargo, debido a los horarios rígidos y al escaso tiempo otorgado a la enseñanza del inglés, se dificultaba su aplicación.

Figura 4

Estudiantes de EGB jugando charadas para reforzar las partes de la casa



Implicación socioeconómica de la comunidad en el proceso educativo.

En la parroquia Juncal, se identificaron diferentes factores sociales y económicos que impactan el proceso educativo de los niños. Uno de los más influyentes es la carencia de oportunidades para el desarrollo de la comunidad, lo que trae como consecuencia directa la migración, la misma que ha generado cambios en la dinámica familiar y social. Aunque muchas veces esta parece ser la única salida, el distanciamiento emocional y físico podría afectar el bienestar psicológico de padres, abuelas e hijos.

En una conversación con una madre de familia, ella compartió que hace muchos años junto con su esposo tomaron la difícil decisión de partir. Para entonces su hija mayor tenía tan solo 3 años. Décadas después, cuando ellos retornaron, los sentimientos de abandono y resentimiento de su hija no les permitió generar un vínculo cercano. La migración, aunque les permitió mejorar la situación económica, provocó mucho sufrimiento. A pesar de ello, cree que tomó la decisión correcta pues desde allá suplieron las necesidades familiares y su niña nunca tuvo que pasar hambre.

En el aula de la escuela, hay un alto índice de migración, de acuerdo con los conversatorios que se mantuvieron con los niños, familiares y la docente, y con el mismo hecho de vivir en la comunidad, se pudo determinar que 7 de los 10 niños tiene a uno o ambos padres en Estados Unidos. En este contexto donde la

migración es tan concurrente, la responsabilidad de la crianza de los niños recae sobre quienes permanecen en el hogar, la mayoría de los casos son las madres o las abuelitas.

Otra de las consecuencias que trae consigo la falta de oportunidades es la desvalorización de la educación en la comunidad. La misma parte de las vivencias de los habitantes, quienes constatan que los logros académicos no garantizan mejores condiciones laborales ni económicas. Según la docente, ello repercute directamente en el proceso educativo, pues el principal objetivo de los estudiantes de la institución es salir del país. Asimismo, en un conversatorio informal una madre de familia comentó que: "aquí la mayoría de los jóvenes de la parroquia apenas terminan el colegio o hasta antes se van a los Estados Unidos, por eso no es muy común ver gente joven".

Teniendo como factor crucial a la migración, muchas veces las abuelas asumen la responsabilidad parental. Como consecuencia del bajo o nulo nivel de instrucción educativa, el apoyo académico que reciben los niños en el hogar es muy limitado. Aquello también ocurre con las madres de edades más avanzadas, una de ellas comentó: "Yo no fui a escuela, por eso no puedo ayudar en deberes ni nada, ella solita hace todo" y es cierto, pues al no tener los conocimientos y herramientas necesarias para orientar, es imposible hacerlo.

Por otro lado, se constató que incluso las madres más jóvenes a pesar de estar instruidas generalmente no pueden apoyar educativamente a los niños debido a las largas y cansadas jornadas laborales que enfrentan en el campo. Mediante la observación directa, esto se pudo corroborar. Todos los días las personas mayores se levantan antes de las cuatro de la mañana, es común que los vecinos que tienen camiones toquen el claxon para avisar a los demás que es hora de partir, juntos emprenden el trayecto hacia los cerros, van por la leche de su ganado. Regresan para dejar los cantaros en el carretero y luego continúan con su trabajo agrícola, dedicando largas horas a la tierra en condiciones climáticas difíciles. La jornada termina cuando desciende el sol, lo que les deja poco tiempo y casi nada de energía para otras actividades.

Todos estos factores desencadenan la falta de acompañamiento en las tareas escolares. Esta realidad fue muy perceptible cuando, debido a las dificultades presentadas en la asignatura de matemáticas y para poder consolidar lo aprendido se optó por enviar tareas de refuerzo a los hogares. Sin embargo, esto no fue favorable, pues la mayoría de los niños no presentaban las actividades, estaban incompletas o las respuestas eran incorrectas. La falta de apoyo fuera de las aulas representa un desafío importante en Juncal.

Desde la observación directa y los conversatorios tanto con los niños como con sus familiares, se pudo determinar que las cuidadoras se enfrentan a una sobrecarga de actividades. Por lo que, a los niños a medida que crecen se les asignan algunas responsabilidades en el hogar y actividades productivas. Algunos de ellos comentaban que al llegar a casa después de la escuela tenían que: tender las camas, barrer, lavar los trastes e incluso preparar alimentos. Así mismo, se ha visto de manera directa como ayudan en el trabajo en el campo: sembrando, llevan comida para los cerdos, mudando a las vacas, acarreando agua, entre muchas actividades más.

Aunque los niños están acostumbrados a realizar estas labores, la docente sugiere que estas responsabilidades limitan su tiempo para realizar deberes y actividades de recreación. Lo que, a su parecer, provoca su necesidad desmesurada de jugar todo el tiempo en el aula. Con mucha frecuencia, en clase se observó cómo los niños perdían la concentración con mucha facilidad y aprovechaban cada oportunidad que se les presentaba para jugar, deslindándose de las actividades educativas por completo.

2.2.1.2. Segunda fase: Diseño y preparación.

Luego del primer período de prácticas de alto beneficio social, se organizó y analizó la experiencia vivida hasta entonces. Esta reflexión sirvió para proponer un plan de actividades que respondan a las necesidades socioeducativas de los niños. En primer lugar, se consideró la realidad social en la que el desafío principal es el limitado apoyo académico en el hogar.

En cuanto al contexto educativo, se identificó mayor necesidad en dos áreas específicas. La primera en inglés, provocado por la falta de un docente especializado en el área. De acuerdo con Barrientos et al. (2021) en las zonas rurales, la falta de profesores de inglés especializados impacta negativamente la calidad de la enseñanza del idioma, disminuyendo para los estudiantes las posibilidades de éxito educativo en un mundo potencialmente competitivo.

La segunda necesidad corresponde a matemáticas, esto debido a los obstáculos que los niños enfrentan en la aplicación de las operaciones básicas, lo que les impiden avanzar con las nuevas temáticas propuestas desde el currículo nacional. Según Fernández (2013) los contenidos de matemáticas tienen un orden jerárquico, en el que los estudiantes antes de avanzar hacia los nuevos conocimientos deben haber internalizado los anteriores, si aquello no ocurre los niños no tendrán un ritmo de aprendizaje adecuado.

Las operaciones matemáticas básicas son fundamentales para el diario vivir, permiten hacer cálculos y resolver problemas. Según Torres (2021) éstas son "el conjunto de reglas base, que permitirán, a partir de una variedad de datos, obtener otros diferentes, a los cuales nombraremos resultados. En matemáticas, hacemos uso de cuatro operaciones básicas: la adición, la sustracción, la multiplicación y la división" (p.4).

Además, Pulloquinga & Lincango en el 2023 enfatizan que las operaciones matemáticas básicas posibilitan cuantificar situaciones de la vida cotidiana, fomentar el pensamiento lógico-matemático, mejorar su capacidad de análisis y sentar las bases para alcanzar conocimientos matemáticos más avanzados y complejos.

En la búsqueda de un plan de actividades que favorezca el refuerzo de las nociones iniciales del inglés y de las cuatro operaciones matemáticas básicas, se analizaron las estrategias que habían resultado favorables dentro del aula de la escuelita. Se pudo evidenciar de manera empírica, que la implementación de diversos juegos aumentó la participación y favoreció una actitud positiva de los niños frente a los conocimientos.

Se entiende el juego como una actividad intrínseca en los niños, un ambiente donde se combinan la imaginación, la diversión y el aprendizaje. Entre las diversas aproximaciones al concepto, Alonso en el 2021 aporta que: "El juego es una actividad natural del niño que facilita su desarrollo integral" (p.4). Por otro lado, Pugmire (1996) señala que el juego es una actividad en la que se representa al mundo, y a través de la cual los niños aprenden como vivir en él. Además, afirma que el juego es tan necesario como la alimentación, la vivienda, el descanso, para el desarrollo pleno del cuerpo, el intelecto y la personalidad.

El juego es reconocido como una actividad esencial en el desarrollo de los niños. Por este motivo se enfatiza la necesidad de integrar el juego en el proceso educativo a través del cual además de poder abordar disciplinas, fomenta la creatividad, espontaneidad y valores como la solidaridad, el altruismo, la cooperación y la tolerancia (Ferrer, 1908).

Además, implementar el juego en el ámbito educativo respondería de manera directa a la infancia de los niños, que muchas veces están marcadas por constantes actividades familiares que limitan su tiempo para disfrutar de su niñez plenamente. Por lo que utilizar juegos como estrategia educativa permitiría canalizar la necesidad natural de la infancia.

De igual manera, para proponer el plan de actividades se consideró el Currículo Nacional de Educación. En este se establece que, en los niveles de la básica elemental y media la enseñanza de matemáticas está sujeta principalmente a actividades lúdicas favoreciendo un aprendizaje instintivo, perceptible y que se llega a concretar a través del manejo de objetos. En cuanto al área de inglés, para los estudiantes de primaria se propone su enseñanza principalmente a través de canciones y juegos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

Se optó por un enfoque multidisciplinar en los juegos para reforzar simultáneamente matemáticas e inglés, debido principalmente a las limitaciones de recursos materiales y tiempo para los refuerzos educativos. Entendiendo al inglés no solo como un idioma, sino como una disciplina académica, pues su

enfoque curricular integra competencias lingüísticas comunicativas, como la comunicación oral, la lectura, escritura y otras competencias (Ministerio de Educación, 2016). Según Vega et al. (2020) la lingüística del inglés se centra en desarrollar habilidades comunicativas a través de cuatro asignaturas fundamentales: Fonología, Lexicología, Gramática y Análisis del Discurso. Además, Pérez et al. (2024) señalan que el inglés es una disciplina que contribuye en la formación de los estudiantes, permitiéndoles comunicarse en el idioma.

La multidisciplinariedad en la educación, en palabras de Basurto et al. (2023) es "la unión no integradora de múltiples disciplinas, donde cada una conserva su metodología sin transformaciones o desarrollo de otras" (p.5). Además, García (2017) plantea que en la multidisciplinariedad "la cooperación puede ser mutua y acumulativa pero no interactiva" (p.4).

En muchas ocasiones este concepto se confunde con la interdisciplinariedad. A pesar de que ambas surgen del trabajo entre disciplinas, los objetivos y el nivel de interacción son distintos. La interdisciplinariedad es más compleja, pues exige la integración de las disciplinas, tanto en las teorías como en los elementos que establece cada una (Paoli, 2019).

Percibiendo todas estas necesidades, se propuso la reactivación de un espacio en la comunidad en la que viven la mayoría de los niños. Dicho centro recibió el nombre "Pukllana", palabra del idioma ancestral kichwa equivalente a jugar en español. Los objetivos de este era brindar apoyo y acompañamiento extracurricular en el desarrollo de tareas, y para reforzar las nociones iniciales del inglés y las operaciones matemáticas básicas a través de juegos educativos multidisciplinares.

Adecuación del espacio

Para llevar a cabo el plan de actividades se requería de un espacio cercano y seguro para los niños. Se consideró como primera opción, un lugar ubicado en la comunidad de Warawin. Este espacio antes

funcionaba como una escuela para la educación básica, pero que cerró debido a la unificación de las instituciones de la parroquia y a la poca cantidad de estudiantes.

Se mantuvo un diálogo con el rector de la institución y se solicitó su autorización para el acceso y reactivación del espacio. El rector aceptó la petición y cortésmente ofreció apoyo ante la propuesta. De la misma manera, se socializó a la docente de la escuela las actividades que se implementarían. Ella estuvo de acuerdo, pero recomendó que para una mayor acogida se proponga solo ciertos días a la semana.

Para rehabilitar el espacio, se coordinó una minga, el sábado 7 y el domingo 8 de septiembre de 2024, previo al retorno de las practicantes para el segundo período de las PABS. Representantes, estudiantes, familiares de las practicantes y el rector de la institución acompañaron en este proceso. Se empezó retirando los diversos estantes y materiales que se encontraban distribuidos en toda la institución. Posteriormente, se limpiaron los pupitres y se quitó la maleza que cubría parte del patio, así como la vegetación exuberante que había invadido los espacios verdes. Gracias a la ayuda recibida, el espacio que sería designado para actividades extracurriculares se encontraba limpio y accesible (Figura 5).

Figura 5

Antes y después de la rehabilitación del espacio



2.2.1.3. Tercera fase: Implementación.

Se propuso trabajar en el centro de apoyo durante tres días a la semana, tomando en consideración la recomendación de la docente de que solo sean ciertos días, de manera que los niños puedan seguir apoyando en el hogar. Los días seleccionados fueron los martes, miércoles y jueves de 14h30 a 17h00. El horario base,

no fue rígido, se ajustaba a las circunstancias como feriados y disponibilidad de los niños. Esta flexibilidad buscaba garantizar una mayor participación.

Las actividades se distribuyeron de la siguiente manera:

- Martes y jueves, en dos momentos: Apoyo en los deberes escolares o solventar dudas e implementación de juegos educativos multidisciplinares para reforzar las operaciones matemáticas básicas y nociones iniciales del inglés.
- Miércoles, un solo momento: Dedicados para abordar dificultades específicas que los niños tenían en las diferentes asignaturas, así como para apoyar en el desarrollo de tareas y repasar contenidos.

En total se diseñaron 10 juegos educativos multidisciplinares como parte del plan de actividades. Se los concibió de manera progresiva para facilitar la comprensión y el refuerzo de las destrezas. Además, es importante señalar que en el periodo en el que las practicantes estuvieron ausentes por las vacaciones universitarias, al retornar a la práctica los niños de la básica elemental habían avanzado en la asignatura de matemática el tema de las multiplicaciones. Por lo que los juegos que contienen esta operación básica también servirían para ellos. A continuación, se detalla cómo fueron implementadas los juegos educativos multidisciplinares.

Centenar (17 de septiembre de 2024)

Fue el primer juego en ser implementado, consistía en un tablero dividido en una cuadrícula de 10 filas por 10 columnas y en el extremo superior contenían el nombre del juego. Para completar este tablero, se crearon unos stickers de animales que representaban diferentes unidades y columnas de decenas. Además, se necesitaban dos dados, uno contenía números del 1 al 6 y el otro intercaladamente contenía una D (decena) o una U (unidad).

Se inició con la revisión de los conocimientos necesarios, para matemáticas fue el sistema de numeración decimal: la adición de unidades forma decenas y a su vez estas llegan a formar centenas, mientras que para inglés se trabajó el vocabulario de los animales.

Todos los niños se ubicaron en el piso formando un círculo, a cada uno se les entregó un tablero y tomando turnos lanzaban los dos dados. Por ejemplo: si en el dado salía un 2 y en el otro una D, debían solicitar 2 decenas. La banca brindaba la cantidad de stickers con cualquier animal antes revisado en las flashcards, el niño tenía 10 segundos para tomar el marcador y escribir el nombre del animal y pronunciarlo correctamente en inglés, si aquello no ocurría los stickers regresaban a la banca. El niño que primero completaba el tablero del centenar era el ganador.

El juego tuvo un carácter muy competitivo y divertido por lo que al finalizar la actividad los niños se miraban alegres (Figura 6). Aunque, inicialmente los niños requerían mayor apoyo en inglés, sin embargo, a medida que jugaban reforzaban el vocabulario. De manera progresiva presentaron una pronunciación más clara y una escritura más precisa. En matemáticas, los niños experimentaban de manera visual cómo se formaban las decenas y centenas, además que se observó como empezaron a calcular cuantas unidades y decenas requerían para completar su centenar. Esto fue aún más notorio cuando estaban por completar el tablero y salían cantidades que ya no cabían, por ejemplo, cuando salían seis decenas, pero se disponía de un espacio únicamente para dos decenas y cinco unidades, los niños rápidamente rechazaban la cantidad.

Figura 6

Niñas felices sosteniendo sus centenares tras participar en el juego



El salto de la rana (19 de septiembre de 2024)

Para la segunda sesión se enfocó trabajar: 2 operaciones matemáticas (sumas, restas) y las preposiciones en inglés. Se empleó un juego llamado “El salto de la rana” que se desarrolló sobre una semirrecta numérica (Figura 7). Se trazó con tiza una línea recta dividida en espacios desde el 0 al 30. También se crearon ranas de papel que iban a ser utilizadas como fichas y se emplearon tarjetas para el juego.

Para iniciar el juego se requerían de ranas de origami, así que los niños las diseñaron utilizando cartulinas. Una vez que las ranas estaban listas, se dividió a los niños en dos equipos. Los niños debían elegir un participante por ronda, quién tomaba una tarjeta del mazo y la entregaba a su equipo.

El niño debía escuchar atentamente la preposición que indicaba su equipo para colocar a la rana. Posteriormente se anunciaba también el número que determinaba la primera posición. Por ejemplo, la tarjeta contenía en la parte delantera la preposición “in front of”, y en la parte trasera el número 3, el niño debía colocar la rana “delante” del número 3.

Luego, se sacaba otra tarjeta, que se ejecutaba a partir de la posición anterior. Por ejemplo, la nueva tarjeta por el un lado contenía “behind” y por el otro decía “avanza 5”, se debía sumar al 3 (número mencionado antes) el 5 (nuevo número) y la cantidad total debía ser colocada “detrás” del número 8, siendo este el resultado de la suma de las dos cantidades.

Este juego requería de mucha atención, los niños debían seguir cuidadosamente las instrucciones para realizar las sumas y restas. En general, las operaciones matemáticas les resultaron sencillas pues los números no eran muy grandes. Además, los niños comprobaban de inmediato el resultado a medida que las ranas avanzaban sobre la semirrecta dando brinquitos.

El juego presentó ciertas dificultades, tales como la creación de las ranas debido a que el tipo de papel era inadecuado. A pesar de ello, se logró con éxito el refuerzo de los contenidos planeados. La

estructura general del juego permitió practicar la pronunciación y significado de las preposiciones de inglés, y en matemáticas se consiguió aplicar las sumas y restas.

Figura 7. *Practicante explicando la actividad salto de la rana*



Memo Math (24 de septiembre de 2024)

En la tercera sesión, en matemática se buscaba reforzar las sumas, restas y multiplicaciones de una cifra, y en inglés el vocabulario de frutas, medios de transporte o útiles escolares. El juego constaba de 18 tarjetas divididas en dos grupos. Las primeras 9 tarjetas contenían imágenes y operaciones básicas de una cifra. Las siguientes 9 tarjetas contenían las palabras de vocabulario y las respuestas de las operaciones.

Las tarjetas, organizadas en un patrón de 3 filas por 3 columnas, eran colocadas hacia abajo ocultando la parte que contenían las imágenes y números. Se buscó reforzar un contenido a la vez, ya que combinar todo el vocabulario podía confundir a los niños. Mientras que, al dividir en rondas, ellos podían concentrarse en una categoría específica. Por ello se crearon diferentes rondas de juego diferenciadas por un color específico: Morado (sumas y vocabulario de frutas), azul (restas y medios de transporte) y verde (multiplicaciones y útiles escolares).

Se dividieron a los niños en dos grupos y se colocaron alrededor de la mesa donde todos podían visualizar y tener contacto con las tarjetas. Por turnos, cada niño giraba una tarjeta de cada grupo como se observa en la Figura 11, por un lado, se mostraba un ejercicio matemático o una imagen de vocabulario y del otro, una posible respuesta al ejercicio o una palabra en inglés para nombrar la imagen. Se mostraban las tarjetas durante cinco segundos y después se las volvía a dar la vuelta. Si un niño acertaba un par, su equipo

se quedaba con la pareja de tarjetas. El juego terminaba cuando todas las tarjetas eran emparejadas y el equipo proclamado ganador era quien contaba con más tarjetas al final.

Figura 8
Niños volteando tarjetas del Memo Math



Inicialmente, a los niños les costaba recordar las posiciones de las tarjetas, pero a medida que avanzaba el juego, su concentración y su capacidad de memoria mejoraron notablemente. Los niños mayores fueron quienes desempeñaron un papel crucial guiando a los más pequeños y fomentando el trabajo en equipo. El juego resultó muy pertinente, ya que los niños podían jugar de forma independiente sin necesidad de la intervención constante.

En general, el juego reforzó tres de las operaciones matemáticas básicas, así como la asociación y retención del vocabulario en inglés. En matemáticas, se pudo observar cómo los niños en algunas ocasiones usando los dedos eran capaces de emparejar los diversos ejercicios con sus respuestas correctas. En cuanto a inglés, la conexión de la imagen con la palabra permitió a los niños recordar y comprender el vocabulario de manera visual.

Number Bingo (26 de septiembre de 2024)

El juego consistía en la creación de cartillas diseñadas en cartulina, las cuales estaban divididas en cuadrículas de igual cantidad (4 filas x 4 columnas) y contenían en cada espacio diferentes números escritos en inglés. De igual manera, se confeccionaron las fichas que contenían los ejercicios matemáticos y fueron colocados en diferentes frascos, sumas y restas en uno y las multiplicaciones y divisiones en otro, con su respectiva etiqueta para poder diferenciarlos.

Se empezó repartiendo granos de arroz a cada pareja de niños, los cuales serían colocados sobre las cartillas. Posteriormente, se seleccionaba una ficha del frasco donde los niños escuchaban atentamente el problema que era mencionado. Usando una hoja de papel, resolvían el ejercicio indicado junto con su compañero. Los niños de básica elemental solucionaban problemas de sumas y restas, mientras que los de básica media trabajaban las multiplicaciones y divisiones.

Se identificaron dificultades en inglés, al tener en sus cartillas varios números a la vez, los niños se confundían. Entonces se optó por escribir el número en cifras, facilitando una mejor comprensión durante el juego. Los niños trabajaron en grupos (Figura 9) para reconocer la cantidad escrita en inglés y escribirla en la cartilla. Se pudo observar que en algunas ocasiones se equivocaban al ejecutar las operaciones, pues las hacían de manera rápida al ser un juego de competencia. Entonces, fue necesaria la supervisión y apoyo constante para que los niños lleguen a la respuesta correcta.

Figura 9

Niños jugando Number-Bingo en equipo



Turno 24 (1 de octubre de 2024)

Para la quinta sesión, sirvió de inspiración el juego de mesa comúnmente llamado “24 game”. El cual consiste en una serie de cartas de cuatro números, con ellos se puede realizar las operaciones básicas para alcanzar el número 24, no existe un orden específico para emplear los 4 números y éstos se pueden utilizar una sola vez. La variación que se realizó al juego fue que al reverso de cada carta se colocaron 4 objetos relacionados a una profesión comunes del entorno, para que los niños puedan asociarlas y nombrarla en

inglés. También se buscó reforzar las multiplicaciones de una cifra y las divisiones con los niños de la básica media.

Los niños se colocaron alrededor de una mesa en parejas de edades semejantes y tomaron 5 tarjetas. En primer lugar, trataron de determinar la profesión en base a los 4 objetos que disponía una de las caras, cuando recordaban y pronunciaban adecuadamente la profesión podían voltear la tarjeta. Luego inmediatamente empezaban a hacer los cálculos que den un resultado igual a 24.

Al inicio les tomó mucho tiempo hacer los cálculos para determinar el número 24, en ciertas ocasiones se quedaban atascados en alguna tarjeta, pero con algo de ayuda avanzaban. Con los niños de la básica elemental se enfrentó un mayor desafío, pues las cartas no se habían diferenciado aquellas que contenían divisiones de las que no. Ellos al no saber aplicar esta operación no podían avanzar, por ello se buscó las cartas más sencillas para que los niños trabajen.

A pesar de los inconvenientes, se notó cómo los niños estaban completamente sumergidos en el juego. Su concentración era tanta que no levantaban los ojos de las tarjetas y en medio del silencio se escuchaban pequeños murmullos de los niños haciendo cálculos. Al principio intentaban resolver las tarjetas mentalmente, pero luego requirieron de sus cuadernos para hacer los cálculos matemáticos.

En inglés los niños respondieron adecuadamente al vocabulario planteado. La combinación de vocabulario, reconocimiento visual y la asociación, resultó favorable. Además, gracias a la naturaleza competitiva propia del juego los niños se veían muy concentrados. Estaban atentos a la intervención de su compañero, tanto para poder reconocer las profesiones, como para detectar errores de sus compañeros y evitarlos posteriormente.

Búsqueda del tesoro (3 de octubre de 2024)

Este juego fue diseñado para reforzar las multiplicaciones, divisiones y los comandos en inglés. El juego se desarrolló sobre un mapa creado en una cartulina, con casillas que contenían ilustraciones de

conchas, botellas y espacios numerados consecutivamente del 1 al 42. Cada niño contaba con una ficha que avanzaba por las casillas según el número obtenido al lanzar el dado. Este juego contenía tres colores de tarjetas: amarillas, rosadas y azules, que desempeñan una función específica en el juego al ir añadiendo desafíos en el mismo.

Una vez iniciado el juego, los niños tomando turnos, lanzaban el dado que indicaba el número que debía avanzar la ficha sobre el mapa. Si la ficha caía sobre una concha se sacaba una tarjeta rosada que contenía un comando en inglés como “raise your hand” o “close the window”. El niño debía repetir el comando de manera correcta y representar con gestos su significado. Si la ficha se desplazaba hasta una botella se sacaba una tarjeta azul que contenía un ejercicio de multiplicación o división. Los niños debían resolver de manera correcta las multiplicaciones, divisiones y pronunciar claramente los comandos para permanecer en su casillero, de lo contrario, la ficha regresaba a su posición anterior.

En los espacios numerados sin figuras de una concha o una botella, los niños tenían la oportunidad de elegir una tarjeta amarilla que contenía recompensas o penalizaciones como: “pierdes tu turno en la próxima ronda” o “avanzas 5 casilleros”. Estas tarjetas añadieron emoción al juego y motivación para que los niños puedan seguir esforzándose por avanzar y recorrer todos los casilleros para llegar a la meta.

Las niñas más pequeñas practicaban las multiplicaciones en un tablero (Figura 10), mientras que los de la básica media reforzaban las divisiones en otro. Los comandos en inglés confundieron a los niños, pero debido a la repetición continua de las palabras y escuchar lo que sus compañeros mencionan les ayudó a recordar el vocabulario.

El juego permitió reforzar las multiplicaciones, divisiones, la pronunciación y retención de vocabulario en inglés. La competitividad que ofrece el juego promueve la concentración de los niños. El mapa, al contener elementos visuales coloridos y fichas mantuvo a los niños entusiasmados durante el juego,

sin embargo, el mapa por su espacio reducido impidió que todos puedan visualizar y colocar de manera correcta las fichas sobre los casilleros.

Figura 10
Practicante jugando con las niñas Búsqueda del tesoro



Náufragos (8 de octubre de 2024)

La idea de este juego surgió para una clase de educación vocacional, que tenía por objetivo que los niños descubrieran habilidades propias y las de sus compañeros para poder "sobrevivir en una isla". Se simulaba el naufragio de los niños en el océano, cuando una tormenta azotaba la embarcación. Para sobrevivir ellos debían nadar hacia pequeñas islas cercanas (Figura 11) tratando de equiparar los grupos, en la isla debían crear un plan de supervivencia. Este juego les gustó mucho a los niños, todo el tiempo pedían jugarlo, analizando su potencial se idearon formas de adaptarlo para el refuerzo de matemáticas y de inglés.

Figura 11
Niños sobre una "Isla"



Se buscó incorporar las destrezas matemáticas de la suma, multiplicación en general, y divisiones con los niños más grandes. Para ello, se idearon tarjetas con una cantidad de materiales, por ejemplo: 23 piedras, 13 palos, 21 cocos, etc. Con estos materiales ellos debían crear un inventario, las sumas resultaron la operación clave para llevar un conteo preciso.

A un lado del salón ellos podían observar un recetario, que indicaba la cantidad de materiales con las que se pueden construir objetos y/o preparar alimentos. Tras realizar la recolección, los equipos debían dividir el total de materiales con los que contaban para saber lo que podían elaborar, por ejemplo: si habían recolectado 50 piedras y 30 maderas, y requerían cinco piedras y tres maderas para hacer una fogata, entonces ellos debían determinar cuántas fogatas podían encender. Además, el juego contaba con un sistema de puntuación, en el que cada objeto tenía una valoración dependiendo de la cantidad de materiales que se precisaba para elaborarlo.

Para incorporar el inglés, se optó por generar otro tipo de tarjetas con 2 categorías (verbos y emociones). Se planeaba preparar a los niños para que posteriormente puedan construir oraciones sencillas, y para describir y expresar emociones, por lo que este vocabulario y su comprensión resultaba necesario. Estas tarjetas estaban mezcladas con los materiales, cuando los niños recolectaban una de ellas tenía que llevarlas a su equipo y expresarla mediante mímicas, caso contrario perdían uno de los materiales recogidos.

En primer lugar, se acomodaron todas las sillas y mesas, en la pizarra y pared de cada extremo del aula se colocaron las tarjetas mezcladas y dadas la vuelta. En segundo lugar, los niños tomaron sus posiciones y simularon que se encontraban en la embarcación, para mayor diversión se sumó el sonido de una tormenta y se narraba lo que ocurría. Cuando el barco se hundió los niños se desplazaron hacia las islas.

Los niños corrían para recolectar los materiales, la condición era que solo podían traer una tarjeta por viaje y debían evitar ser atrapados por el tiburón. Los niños animaban constantemente a su compañero recolector, cuando regresaba rápidamente tomaban el material y lo colocaban en el inventario. En algunas ocasiones las tarjetas expresaban algún verbo o emoción en inglés, inicialmente no lograban recordar con facilidad su significado.

Después de algunos viajes, se observó que los niños más pequeños se deslindaron de la contabilización de los materiales, asumiendo que ellos son más lentos al sumar. Ante esta situación, se les

dispuso que solo los pequeños eran los encargados de llevar el inventario, obviamente sus compañeros podían apoyar ante alguna dificultad, pero no realizar los cálculos que implicaba. Algo semejante ocurría cuando llegaba una carta en inglés, los niños de la básica elemental se limitaban a imitar la acción de sus compañeros mayores.

Los niños más pequeños asumiendo su rol empezaron a trabajar en el inventario, mientras que los mayores miraban atentos los materiales y el recetario para determinar los objetos o alimentos que podían preparar. Algo que llamó la atención fue que, en una suma, la niña de tercero de básica cometió un error. Tan pronto como el niño de séptimo lo notó, le mostró el camino para corregirlo.

Cuando los niños ya tenían la mayor parte de materiales, utilizaron las divisiones para determinar cuántos objetos o alimentos podían formar. Al agotarse el tiempo asignado para esta actividad, los niños procedieron a calcular los puntos obtenidos por la elaboración de cada objeto o alimento. Esta actividad les permitió implementar la suma, multiplicación y la división de manera práctica, apoyando la comprensión de estos conceptos. Además, se enfrentaron a problemas matemáticos al analizar la cantidad de material que necesitaban para completar la construcción de los objetos o alimentos sin dejar material restante. Mientras que, en inglés la repetición favoreció la retención del vocabulario.

Conquista2 (10 de octubre de 2024)

Este juego se desarrolló en la sesión 8, se trata de un tablero en el que alrededor de un círculo se distribuían diferentes territorios que iban a ser conquistados. Cada territorio estaba representado por un personaje (princesa, duende, mineros, agricultores, etc.), estos al ser conquistados daban a escoger entre dos sobres, la elección era importante para los equipos, pues el uno beneficiaba mientras que el otro los perjudicaba. Para conquistar los territorios, los equipos mediante una serie de sumas o multiplicaciones, dependiendo el modo del juego, debían alcanzar el número objetivo que se encontraba en el centro del

tablero. Además, para incorporar el inglés en la dinámica del juego los niños debían ser capaces de describir a los personajes creando una oración sencilla con adjetivos.

Todos los jugadores se colocaron alrededor del tablero, se conformaron 2 equipos (Figura 12). Luego, los niños recibieron en sus turnos "fuerzas de ataque" y en el centro del tablero se estableció el numero objetivo que debían alcanzar los equipos mediante dichas fuerzas para conquistar alguno de los territorios. Cada equipo escogió el personaje que más les gustaba y empezaron a luchar para conquistar ese territorio, contaban con algunas tarjetas con valores muy superiores al número objetivo, por lo que tenían la posibilidad de conservar dichas fuerzas.

El juego tenía un carácter muy competitivo y divertido, a medida que avanzaba se observó que los niños se veían más comprometidos y entusiasmados. Los más pequeños recurrieron a sus cuadernos para aplicar cálculos de suma, que les permitía tener una comprensión de la interacción de los números que se iban adicionando para conseguir el número objetivo. Además, se descubrió que los niños estaban haciendo cálculos para sus equipos y sus oponentes. Ellos estaban atentos, pues buscaban frustrar o conquistar primero el territorio por el que había luchado el equipo contrario.

Después de la primera ronda con la aplicación de las sumas, se intentó trabajar con multiplicaciones usando las mismas tarjetas, pero resultó complicado. Se establece que es necesario elaborar un conjunto de cartas específico para abordar las multiplicaciones o incluso adaptar otros conceptos matemáticos. También se evaluó la posibilidad de incluir nuevas dinámicas, como cambiar los territorios por figuras geométricas para trabajar áreas y perímetros.

En cuanto al uso del inglés, al principio los niños necesitaban apoyo de la estructura de la oración y de los adjetivos que se encontraban escritos en la pizarra. Sin embargo, con la práctica del juego comenzaron a reconocer el significado de los adjetivos y aplicarlos en la oración sin necesidad de recurrir a esta ayuda.

Este progreso fue evidente cuando se borró la información de la pizarra y se notó que los niños ya no dependían de ella.

El juego además de permitir reforzar las operaciones básicas de suma, y el uso práctico del inglés, también favoreció el trabajo en equipo y fomentó el uso de habilidades estratégicas. A pesar de que durante el desarrollo de juego se detectaron aspectos por mejorar, los niños comentaron y se observó que les gustó mucho la actividad.

Figura 12
Niños jugando Conquista2



Mathing (15 de octubre de 2024)

Mathing fue inspirado en el famoso juego *Parchís*. El cual consistía en un tablero en forma de cruz que contenía casilleros numerados que incluían adjetivos. También, se contaban con cuatro dados: dos con imágenes de miembros de la familia y dos con números. Cada niño recibía cuatro fichas de colores que se movían por el tablero hasta llegar a la meta.

En el tablero (Figura 13), el niño disponía de un lugar de salida con cuatro espacios donde inicialmente se encontraban las fichas. Para empezar, el niño debía lanzar los 2 dados que contenían los números y multiplicar los 2 valores, el resultado indicaba la cantidad de casillas que recorría la ficha sobre el

tablero. Por ejemplo, si se obtenía un número 3 y 6, el niño podía avanzar 18 casillas, en caso de no resolver correctamente las operaciones, la ficha se mantenía en la misma posición.

Figura 13
Tablero de Mathing



También, los niños debían formar una oración comparativa usando el adjetivo de la casilla donde llegaba la ficha. Para ello, lanzaban los dos dados de las imágenes para identificar los miembros de la familia que debían comparar. Los niños mostraron dificultad en transformar los adjetivos a comparativos, esto dificultaba la creación de la oración, lo que se pudo solventar con algo de ayuda.

Milk Poly (17 de octubre de 2024)

Para diseñar el último juego multidisciplinar, se planteó crear una experiencia integral que abarcara tanto las operaciones matemáticas básicas, así como las nociones iniciales del inglés abordados en los juegos anteriores. En la parte matemática, se incluyeron actividades que requerían aplicar operaciones de sumas, restas y multiplicaciones, además de conversiones monetarias y medidas de volumen (el litro y medio litro). Además, para los cobros se planteó trabajar con números decimales, tal como en la realidad se cobra por la leche, estos conocimientos son fundamentales y relevantes para el contexto de la comunidad.

La concepción del juego surgió tras una reunión de representantes, cuando un líder de la comunidad compartió una problemática local que le preocupa: muchas personas, sobre todo adultos mayores no reciben los pagos justos por la leche aprovechándose de que no saben realizar los cálculos para verificar los pagos. A partir de esta necesidad, se decidió diseñar un juego que respondiera a una problemática real del entorno.

Milkpoly se desarrolló en un tablero semejante al *Monopoly*. El cual fue concebido de una manera muy elemental, contenía un casillero en donde empezaba el juego, diversos espacios de color verde que representan la buena suerte y otros naranjas de mala suerte. En otros espacios se encontraban áreas de descanso, el banco y finalmente ferias de ganado.

Para los espacios de buena suerte y mala suerte se crearon tarjetas de los diferentes colores. De igual manera para distribuir la economía de los jugadores y la cantidad de vacas se utilizaron tarjetas de color morado. Las tarjetas amarillas señalaban el precio por el litro de leche en cada ronda, estas tenían diferentes valores generalmente decimales y representaban la parte de la oferta y la demanda. Los últimos componentes eran: dos dados, diferentes fichas para los jugadores y billetes didácticos.

Para la sesión final de implementación de los juegos se inició con un refuerzo sobre el vocabulario en inglés, necesario para comprender las tarjetas del juego. Además, en el área de matemáticas con los más pequeños se revisó las medidas de volumen, las conversiones monetarias, las sumas y multiplicaciones con números enteros, mientras que a los grandes se les adicionó las operaciones con decimales. Después se les dividió a los niños en dos grupos dependiendo la edad, se les entregó el tablero y los implementos necesarios como las piezas, las tarjetas, los dados y la cantidad de dinero (Figura 14).

Se veía a los niños muy comprometidos haciendo cuenta el número de los litros de leche que iban a vender en la ronda, el número de vacas, la cantidad de dinero que obtenían, algunos pagos y otras cuestiones del juego. En inglés los niños eran capaces de recordar las palabras y sus significados mientras comprendían cómo esas palabras se combinaban para expresar una idea, entendiendo así la oración de las tarjetas.

Los niños permanecieron atentos y se divertían mucho. El juego resultó tan cautivador que había pasado desapercibido el tiempo transcurrido. Por lo que se les solicitó retirarse, sin embargo, ellos no querían hacerlo, estaban tan enganchados que pidieron seguir jugando. Pero ya eran las 18h00, para evitar inconvenientes con los representantes y por seguridad de los niños se les acompañó a sus hogares.

Figura 14

Niños participando del juego Milk Poly



2.2.1.4. Cuarta fase: Optimización y socialización de los juegos.

En cada sesión de implementación, se utilizó un checklist para registrar las fortalezas y debilidades de los juegos. Este instrumento contó con varios indicadores como: la participación de los niños, la adaptación del juego a las asignaturas, las reglas, la colaboración entre los niños, el material empleado, entre otros. En la semana 6 de las prácticas preprofesionales mediante el análisis de los indicadores se pudo realizar mejoras a los juegos. Estas incluyeron el uso de un material más resistente, tableros amplios para mejor visualización, fichas rígidas y cambios en la dinámica de algunos juegos para su optimización.

Una vez listos los juegos con las modificaciones pertinentes, se decidió adecuar un espacio en el aula para ubicarlos. Se reutilizó uno que se encontraba en desuso y no en tan buenas condiciones, por lo que fue restaurado y decorado para en él depositar los juegos de manera organizada y accesible tanto para la docente como para los niños.

Finalmente, en la semana 7 se presentó cada uno de los juegos a la docente a cargo de la escuelita. En cada sesión se explicó la dinámica de los juegos, cómo están diseñados para reforzar las diversas destrezas matemáticas y del inglés, y cómo la docente debería implementarlos en el aula (Figura 15). Adicionalmente, se proporcionó un manual el cual contiene de manera detallada cada uno de los juegos, el vocabulario que se usa en cada actividad, las destrezas trabajadas, la pronunciación de este y la traducción para que la docente pueda utilizarlo.

Esta socialización tuvo como objetivo asegurar que la docente conozca el funcionamiento de los juegos y pueda dar continuidad al proyecto. Además, los niños quienes no pudieron asistir al centro de apoyo y la docente jugaron y pudieron participar activamente en el desarrollo del juego. Los niños quienes participaban en los refuerzos guiaron la implementación a sus compañeros.

En una entrevista realizada a la docente, ella indicó que antes no había utilizado juegos en la escuela, pues no tenía una idea clara de cómo diseñarlos para cubrir los contenidos educativos. Agradecida por la socialización, ella compartió que los juegos entregados serán utilizados para practicar constantemente en los momentos libres o incluso en los recesos. Pues los niños ya estaban familiarizados con las dinámicas y lo más importante: disfrutaban de ellos.

Por otro lado, la docente indicó que le parece interesante la estrategia implementada porque en clases observó cambios positivos. En matemáticas notó que los niños quienes asistían al centro de apoyo eran capaces de resolver ejercicios sencillos mentalmente, algo que les costaba mucho trabajo. En cuanto a inglés, explicó que los niños sienten gusto por la materia y se desenvuelven de mejor manera. Además, comentó: "Los niños ya no tienen miedo de decir palabras en inglés como al principio, en la feria de inglés se expresaron alhaja". De esta manera, se refleja como una actividad lúdica puede llegar a reforzar contenidos que muchas veces pueden parecer difíciles de trabajar.

Figura 15

Socialización de uno de los juegos con la docente



2.2.2. Organización de la información

En la siguiente tabla se detallan las categorías identificadas en la experiencia vivida durante las PABS en base a los ejes de sistematización. Las categorías incluyen subcategorías y la descripción de estas, así como las técnicas e instrumentos aplicados en la recolección de la información.

Tabla 1

Categorización de la información

Categoría	Subcategoría	Descripción	Técnicas utilizadas	Instrumentos aplicados
Realidad Social	Falta de oportunidades económicas en la comunidad	Generalmente uno o ambos padres emigran a Estados Unidos	Observación directa Conversatorio informal Conversatorios informales Entrevista semiestructurada Encuesta	Diarios de campo Guía de entrevista semiestructurada Registro de asistencia Cuestionario Checklist
		Desvalorización de la educación		
	Factores como el analfabetismo y las extenuantes jornadas de trabajo en el campo	Limitado apoyo académico extracurricular		
	Responsabilidades infantiles	Los niños asumen tareas domésticas o el cuidado de animales, lo que limita su tiempo para descansar y jugar		
Realidad escolar al momento de iniciar la práctica	Escuela unidocente en el contexto rural	Dificultad para atender las necesidades de aprendizaje por la heterogeneidad de edades y grados		
	Resultados de aprendizaje sobre operaciones matemáticas básicas	Limitaciones al aplicar conceptos de suma, resta, multiplicación y divisiones, lo que dificulta avanzar en aprendizajes más complejos		
	Conocimientos nulos del idioma inglés	Falta de un docente especializado para impartir la asignatura		
Intervención mediante		Mayor asistencia y participación estudiantil		

actividades extracurriculares de carácter lúdico	Percepción de las practicantes	respecto a las sesiones que no incluyen juegos educativos		
		Aprendizajes alcanzados en las operaciones matemáticas básicas		
		Aprendizajes alcanzados en las nociones iniciales del inglés		
	Percepción de los niños	Los niños acogieron favorablemente los juegos como estrategia educativa que contribuye al refuerzo		
	Percepción de las representantes	Postura negativa: califican los juegos como una actividad de ocio y no como una estrategia educativa		
		Postura positiva: expresan agradecimiento por la implementación de los juegos y el apoyo brindado		
	Sostenibilidad de los juegos	Se optimizaron los juegos a partir de la implementación.		
		Socialización de los juegos educativos multidisciplinares con la docente, para seguirlos implementando en el refuerzo.		
		Percepción favorable de la docente en cuanto a los juegos y a su implementación en clases		

2.2.3. Interpretación crítica de la experiencia.

<u>Categoría 1:</u> Realidad Social.

La presente categoría establece la relación directa que hay entre los diversos factores propios de la comunidad rural y cómo éstos influyen en el ámbito educativo de los niños. Abordar esta categoría resulta importante porque permite comprender que la educación no se limita al espacio físico de las aulas, sino que está fuertemente relacionada con lo que ocurre fuera de ellas. Conectar la educación con el contexto, permite concebir una visión más integral del proceso educativo. Para analizar la realidad social, se establecieron tres subcategorías:

a) Falta de oportunidades para el desarrollo económico de la población en áreas rurales

En la parroquia Juncal hay la percepción generalizada de que en el lugar no hay oportunidades más allá de las que les ofrece el trabajo en el campo, el cual consideran como arduo, no valorado y por lo tanto no bien remunerado. A pesar de que su identidad indígena está entrelazada con una fuerte conexión con la naturaleza y sus tierras, muchas personas se ven en la necesidad de romper este vínculo y emigrar ilegalmente hacia los Estados Unidos. Esta decisión, aunque dolorosa se convierte en la mejor opción para mejorar sus condiciones de vida.

La falta de oportunidades en las zonas rurales representa la desigualdad histórica que han sufrido las comunidades indígenas perpetuadas desde la llegada de los colonizadores, quienes implementaron un sistema tanto social como político que les favorecía descaradamente. Aquello marcó el inicio de una lucha constante e injusta de los pueblos autóctonos de América, por lo que legalmente les pertenece. Los indígenas fueron despojados de sus sistemas de vida, de sus creencias, de sus riquezas y de sus tierras, la consecuente marginación económica ha perdurado a lo largo de los años y continúa limitando las oportunidades para las generaciones actuales (Simbaña, 2020).

Esta misma falta de oportunidades en las áreas rurales del Ecuador ha tenido impactos en la migración. Según Consuegra et al. (2021) hasta los años 70 se dio mucha migración interna de personas de zonas rurales hacia las grandes ciudades, principalmente a la costa por la gran exportación bananera de la época. A pesar de que las remuneraciones no eran tan altas, sus ingresos eran muy superiores respecto a lo poco que conseguían al vender los productos que con tanto esfuerzo cosechaban en sus tierras. Las mismas que se caracterizan por las duras condiciones climáticas del entorno.

Autores como Camacho & Hernández (2004), Ramos (2010) y Paladines (2018), establecen que la migración ecuatoriana hacia otros países tomó mayor protagonismo en el siglo XX, inicialmente los viajeros eran hombres mestizos y posteriormente mujeres, que en su mayoría pertenecían a la zona rural. Los indígenas en cambio, muchos por sus condiciones económicas ni siquiera consideraban la posibilidad de salir del país. Con los años, cada vez con mayor frecuencia se fueron incorporando a esta tendencia. Factores como la pandemia de COVID- 19 y su repercusión económica, y actualmente la creciente ola de violencia e inseguridad en el país han provocado que la migración persista Jokisch (2023).

El dato de que siete de los diez padres de familia se encuentren fuera del país refleja una dependencia hacia la migración como mecanismo para la supervivencia. Sin embargo, esta aparente "solución" más allá de lo económico repercute en la desestructuración familiar, lo que afecta principalmente a los niños que crecen con un apoyo educativo y emocional limitado en una etapa tan vulnerable. Pues, aunque en muchos casos quedan a cargo de sus abuelas, estas ya no están en la edad de criar. Con la edad llega la vejez, la energía disminuye y las limitaciones cada vez son mayores para manejar esta situación. Los niños representan una gran responsabilidad que puede exceder su capacidad física y en muchos casos hasta emocional (Pérez & Neira, 2017).

Guerrero (2022) fundamentándose en datos de la Encuesta Nacional de empleo y del Instituto de Investigación Económico de la PUCE, expone que la población del Ecuador que padece un mayor índice de

pobreza a nivel nacional son los indígenas. En el 2021, el 79% de pobreza multidimensional estaba representado por la misma población. Esta información es una prueba palpable de la exclusión estructural que ha condenado a estos pueblos y de la imperante necesidad de repensar en políticas que promuevan la equidad e inclusión de las comunidades indígenas del Ecuador.

Ante esta realidad, es necesario meditar sobre el rol que ha tenido la educación ante la perpetua inequidad que han sufrido las comunidades indígenas y reflexionar sobre; ¿Cómo la educación se podría transformar en una herramienta de liberación y justicia social? Freire en su obra "Pedagogía del Oprimido"(1970), sostiene que la educación no debe ser bancaria sino debe permitir a los oprimidos entender su propia realidad, lo que les da la posibilidad de luchar para transformarla. De ahí se enfatiza la necesidad de que la educación parta desde la comprensión del contexto histórico, cultural y social de las comunidades.

b) El analfabetismo y las extenuantes jornadas de trabajo en el campo

Mediante conversaciones con la docente, estudiantes y el teniente político de la parroquia, salió a relucir un dato importante: existe un alto índice de analfabetismo con mayor prevalencia en adultas mayores. Información que se pudo corroborar con los datos proporcionados por el GAD de Juncal (2023), que establece que el alfabetismo en la parroquia está presente por el 19.96% de la población, porcentaje representado con mayor incidencia por mujeres, las mismas que no han tenido la oportunidad de acceder a una educación formal por factores como el machismo.

El analfabetismo es un fenómeno social, arraigado en las zonas rurales y con una fuerte incidencia en la población indígena, dada por factores históricos, sociales y económicos. El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) a partir de los datos recabados en el censo del 2022 revela un panorama preocupante, a nivel nacional el analfabetismo alcanza el 2% en la zona urbana, frente a un 6,8% de la rural, evidenciando una vez más la desigualdad en el acceso a la educación.

Un análisis más centrado en la provincia de Cañar devela que la población indígena analfabeta representa el 21,2%, el doble del promedio nacional para este mismo grupo, evidenciando la intensificación de esta problemática en la provincia. En este mismo contexto las cifras de género son inquietantes, el analfabetismo afecta a un 9,6% de mujeres frente a un 5% de hombres.

Los datos antes mencionados reflejan factores como la ubicación geográfica, el origen étnico y el género impactan en el acceso a oportunidades educativas y por lo tanto laborales, perpetuando la desigualdad social y un ciclo de pobreza. Vargas et al. (2024) en su estudio descubrieron que la deserción educativa en ciertas zonas rurales y en sectores de escasos recursos en el Ecuador es la consecuencia del analfabetismo de las personas que rodean a los niños, situación que limita el desarrollo de las comunidades.

Así mismo, el INEC a partir de la Encuesta Nacional de empleo, desempleo y subempleo aporta que hasta el mes de noviembre del 2024 el empleo adecuado en el área urbana alcanza el 82.4%, frente a un 17.6% en la ruralidad. De este último porcentaje la rama de actividad de la agricultura y las minas está representada por un 70.2%. Referente a la etnia, el empleo adecuado para la población mestiza es del 91% mientras que los pobladores indígenas alcanzan tan solo un 4.4%. La diferencia abismal entre las etnias también es preocupante y develan la desproporción de oportunidades entre estos grupos. Para tener una noción más clara, por cada indígena que logra acceder a un empleo adecuado, hay 22 mestizos que lo consiguen.

De acuerdo con la información mencionada es notoria la marcada desigualdad de las personas al acceder a condiciones laborales dignas. Al analizar la información se ven patrones semejantes a los referentes en cuanto a la educación, las áreas rurales constantemente se encuentran desfavorecidas. Pérez (2023) menciona que el trabajo en la ruralidad “está normalmente asociado a trabajo por cuenta propia, el que presenta condiciones de precariedad a nivel general” (p.131). Asimismo, Camacho & Miniguano (2023) exponen como las largas y cansadas jornadas laborales en el sector agrícola pueden conducir a un desgaste

físico y mental. Abordar esta problemática requiere de políticas integrales que promuevan condiciones laborales justas y acceso a una educación de calidad para los campesinos.

c) Responsabilidades infantiles

La última parte por abordar en la categoría de realidad social trata sobre las responsabilidades que tienen los niños en la comunidad. Este hecho no es un tema desconocido y mucho menos aislado, en las comunidades rurales desde pequeños los niños son incluidos en las labores familiares. Esto debido a la necesidad de que contribuyan a sus familias en contextos marcados por altos índices de migración y extenuantes jornadas laborales de los adultos.

Ames (2013) señala que, a medida que los infantes crecen en las comunidades rurales es más común su participación en actividades del hogar y laborales. Esta dinámica es percibida como normal y favorable por los cuidadores, quienes aseguran que integrar a los niños los prepara para ser gente responsable en el futuro. Sin embargo, estas exigencias muchas veces no corresponden con su edad lo que pueden repercutir negativamente en aspectos fundamentales en su desarrollo. Córdova y Navarrete (2022) argumentan que exponer a los niños a responsabilidades excesivas, bajo una crianza autoritaria puede representar un factor de riesgo para su desarrollo emocional y educativo al interferir en el tiempo dedicado para estas actividades.

Categoría 2: Realidad escolar al momento de iniciar la práctica

En la siguiente categoría se exploran los diferentes obstáculos observados al iniciar la práctica en la escuela unidocente y cómo las particularidades de este modelo influyen en el proceso educativo de los niños de la comunidad al adquirir destrezas básicas de las asignaturas de matemáticas e inglés. Este análisis brinda una visión más profunda y real de estos contextos educativos y de los protagonistas. Para ello se definieron tres subcategorías:

a) Escuela unidocente en un contexto rural

La educación unidocente en el Ecuador es un modelo educativo que se basa en una metodología multigrado, lo que significa que en un mismo espacio físico pueden estudiar simultáneamente hasta 25 alumnos de diferentes edades y subniveles escolares. En el Ecuador, este tipo de educación se ubican predominantemente en zonas rurales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022).

El modelo surge de la necesidad educativa de atender a las comunidades rurales que en muchas ocasiones son lejanas, de difícil acceso, presentan una baja densidad de habitantes y una distribución dispersa, por este motivo hay pocos estudiantes lo que justifica la educación unidocente (Quilligana, 2013). Sin embargo, desde una mirada más crítica este modelo es una solución práctica para garantizar la cobertura educativa en el país, aun cuando realmente no ofrece condiciones favorables para asegurar una educación de calidad y el desarrollo integral para los niños de estas comunidades.

En los lineamientos curriculares, se establece que el trabajo del docente en los contextos rurales debe ser organizado de forma que se relacionen los aprendizajes de los diferentes grados. De esta manera se puede brindar atención simultánea y diferenciada, donde el trabajo autónomo y mediado serán esenciales en el aula (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022). Sin embargo, ¿aplicar este enfoque en la práctica es realmente posible?

Históricamente las unidades educativas públicas en zonas rurales han carecido de una buena infraestructura y recursos, lo que ha perpetuado las desigualdades educativas y económicas en estas zonas. Ante esta problemática durante el gobierno de Rafael Correa se planteó la creación de las escuelas del Milenio para proporcionar instalaciones modernas e integrales, así como recursos físicos y tecnológicos que favorezcan una educación de calidad y satisfaga las necesidades de la ruralidad (Unda & llanos, 2015).

De acuerdo con Espinosa (2018), el surgimiento de las escuelas del Milenio causó el cierre masivo de escuelas unidocentes y comunitarias. Si bien estas instituciones buscaban garantizar la equidad educativa resultaron muy controversiales, pues estas escuelas estaban situadas lejos de las comunidades, obligando a

los estudiantes a recorrer largas distancias para asistir a clases. Aquello provocó descontento entre las familias y con ello un aumento en las tasas de abandono escolar. Según Torres (2017) esta situación junto con el cambio de prioridades en el siguiente gobierno y sus criticas constante al proyecto llevó a la reapertura de varias escuelas unidocentes cerradas anteriormente.

Lamentablemente, esta reapertura no vino acompañada de mejoras, lejos de representar una solución efectiva nuevamente en este modelo salieron a relucir las deficiencias. Autores como Zambrano et al. (2022) destacan que estas escuelas se enfrentan a importantes obstáculos debido a la falta de reconocimiento por parte de las autoridades educativas actuales, lo que conduce a un abandono tanto político como institucional. Este apoyo insuficiente ha llevado a la escasez de recursos, profesores poco capacitados y acceso restringido a materiales de aprendizaje, lo cual compromete la calidad de la educación que ofrecen.

Los estudiantes rurales a menudo se enfrentan a barreras, incluidos libros de texto obsoletos y acceso limitado a la tecnología. En consecuencia, los padres perciben que las escuelas urbanas ofrecen experiencias educativas superiores que pueden proporcionar a sus hijos mayores perspectivas de éxito en el futuro, aunque esto implique un gasto mayor (Salgado 2025). Según Enríquez & Vivas (2022) a medida que los niños abandonan sus comunidades para acudir a la escuela urbana, se produce una pérdida de identidad cultural y del idioma ancestral.

b) Resultados de aprendizaje sobre operaciones matemáticas básicas

Las dificultades matemáticas de los niños reflejan inconvenientes en la adquisición de conceptos básicos dentro del aula unidocente. A pesar del esfuerzo de la docente, la falta de una base consolidada complica un avance adecuado en la asignatura. Como señala Tazkiya (2023), sin una comprensión sólida de las habilidades fundamentales como sumar, restar, multiplicar y dividir, los estudiantes a menudo tienen dificultades con temas más complejos lo que genera lagunas en el aprendizaje

Además, el limitado acceso a recursos didácticos adecuados en el contexto rural agrava aún más esta problemática. Mientras en investigaciones como la de Cevallos & Vélez (2023) se sugiere el uso de material concreto para facilitar la comprensión de conceptos fundamentales en matemáticas. A pesar de que el uso de dicho material es necesario, en el aula multigrado donde se trabajó dichos recursos son escasos o no se encuentran en buenas condiciones.

Asimismo, la falta de refuerzo en el hogar, atribuida a los antecedentes educativos limitados de los cuidadores y a sus diversas responsabilidades laborales, refuerza la dependencia de todo lo relacionado con la educación al aula. Günay & Yenilmez (2023), establecen que el docente puede crear una base sólida para un aprendizaje más avanzado, siempre y cuando los estudiantes estén expuestos a la repetición de conceptos fundamentales dentro y fuera del aula para mejorar la comprensión y retención. En este contexto, las brechas de conocimientos se amplían con el tiempo, afianzando un sistema que, en lugar de reducir desigualdades, las perpetúan.

c) Conocimientos nulos del idioma inglés

En el aula, los niños aprenden tanto las asignaturas troncales como el kichwa, la lengua ancestral. Sin embargo, los primeros días tras observar la dinámica de la clase se vio una realidad distinta a otras instituciones urbanas: los niños no recibían clases de inglés. En la institución, hay un docente especializado en la enseñanza del idioma que trabaja desde octavo hasta tercero de bachillerato, desafortunadamente su carga horaria excluía a los niños más pequeños dejándolos sin ninguna guía.

La falta de docentes especializados en esta área impacta la calidad de enseñanza. De acuerdo con Sánchez (2022) es importante reflexionar sobre hasta qué punto puede verse afectada la enseñanza del inglés en las instituciones educativas en las zonas rurales, donde en muchas ocasiones se les encarga a los docentes impartir la materia sin manejar estrategias de enseñanzas ni contar con los conocimientos del idioma. Esto sumado con el temor de los estudiantes a equivocarse convierte su enseñanza en un verdadero desafío.

Desde otro enfoque, autores como Monroy & Patiño (2022) cuestionan la incorporación del inglés en ambientes desfavorables, donde se establecen horas insuficientes para la enseñanza de la asignatura, hay escasez de materiales, profesores poco calificados y limitadas oportunidades para usar el idioma. Entonces ¿es mejor no incluir la enseñanza del inglés en estas escuelas?

El verdadero problema incluye una serie de factores que llevan a que la enseñanza del inglés en contextos rurales sea deficiente y en ocasiones nula. Una posible solución va más allá de excluir la materia, pues esto solo refuerza la brecha educativa frente a las instituciones urbanas, pero tampoco es apropiado una enseñanza deficiente. La solución podría ser generar un modelo adaptado a la realidad rural, lo que implica la capacitación docente continua, el desarrolló de metodologías, estrategias y recursos que integren el aprendizaje de manera contextualizada y funcional.

***Categoría 3:* Intervención mediante actividades extracurriculares de carácter lúdico**

Esta sección se aborda desde diferentes perspectivas de los actores involucrados en el proceso, sobre los desafíos en la implementación de juegos educativos multidisciplinares y extracurriculares y como estas contribuyeron al refuerzo de las operaciones matemáticas básicas y nociones iniciales del inglés. Para ello se van a considerar diferentes perspectivas, tanto de las practicantes, la docente, los representantes y los propios niños. Siendo estas miradas necesarias para evaluar el proyecto, así como su sostenibilidad.

a) Percepción de las practicantes

Inicialmente se contó con 12 niños que estaban dispuestos a participar en el proyecto, tras la primera sesión el grupo real fue de 11. De acuerdo con los registros de asistencia de los niños, se pudo determinar que la asistencia en promedio fue de 8 niños por sesión en aquellas en las que se implementaron los juegos educativos multidisciplinares. Mientras que, el promedio aproximado fue de 5 niños en las sesiones destinadas únicamente para solventar dudas y desarrollar deberes. Información que sugiere que los niños percibían los juegos educativos más atractivos.

Para el desarrollo de las actividades se implementaron hojas de participación, en ellas los niños acumulaban estrellas cuando participaban activamente, ganaban el juego o daban respuestas correctas. La mayoría habían acumulado varias de ellas, lo que demuestra una alta participación en las actividades de refuerzo propuestas. Este sistema resultó ser muy motivante para los niños, quienes competían de manera sana, prestaban mucha atención y se mostraban comprometidos con el desarrollo de las actividades.

Mediante la observación directa, en el desarrollo de las clases en el aula se empezaron a percibir ciertas diferencias entre aquellos niños que estaban asistiendo con regularidad al espacio de apoyo de aquellos que no lo hacían o lo hacían con menor frecuencia. Por ejemplo, en tercero de básica hay dos niños: un varón y una mujer. La niña asistía regularmente a las sesiones, pero en cambio el niño sólo había participado en la primera. El niño se confundía con mayor frecuencia y resolver un ejercicio le tomaba el doble de tiempo que a la niña.

Una situación parecida se encontró en los niños de cuarto de básica. La niña que participaba de manera constante se desenvolvía mejor al trabajar temas nuevos en matemáticas como: completar patrones tanto de adición, sustracción y multiplicación, resolver problemas matemáticos con operaciones básicas, ejecutar multiplicaciones y calcular áreas y perímetros de figuras geométricas simples. Además, los repasos beneficiaron a la niña de 6to de básica para trabajar el tema del mínimo común múltiplo (mcm) y el máximo común divisor (MCD), mientras que al de séptimo le favoreció el desarrollo de porcentajes, cálculos de áreas y perímetros más complejos.

Otra forma de evidenciar mejoras en la aplicación de las operaciones matemáticas básicas fue en la evaluación trimestral, que coincidió con el cierre del proyecto. El examen no fue diseñado específicamente para evaluar las destrezas trabajadas en el espacio extracurricular, sino que estas estaban implícitas en los temas abordados. Los resultados reflejaron que los niños que asistieron a los refuerzos presentaron menores

dificultades, les tomó menos tiempo rendir el examen y además obtuvieron mejores calificaciones en comparación con los otros niños.

Al analizar el avance en el área de inglés, los niños adquirieron ciertas habilidades favorables frente al idioma. Esto se pudo evidenciar en la feria de inglés, en la que los niños presentaron diferentes proyectos a los docentes y compañeros de la institución. Los niños que participaron continuamente en las actividades de refuerzo propuestas en el espacio extracurricular se presentaron con una mejor pronunciación y mayor fluidez ante el público.

Los hallazgos mencionados reflejan la contribución que tuvo el juego educativo multidisciplinar para reforzar las operaciones matemáticas básicas, así como las nociones iniciales del inglés. Es claro que estos resultados no se consiguieron simplemente con la regular participación de los niños en las actividades, también requirió del acompañamiento educativo, las ganas de aprender de los niños y la predisposición de sus representantes de enviarles por las tardes para que puedan participar.

El desenvolvimiento en el aula, las evaluaciones trimestrales y las actividades prácticas integradas como la feria de inglés fueron fundamentales para observar avances en el aprendizaje. Aunque los resultados fueron positivos con algunos niños, los mismos resaltan la necesidad de ajustar las estrategias para que todos los niños puedan participar de ellas, independientemente de sus circunstancias.

Velar por la educación equitativa e inclusiva es esencial para promover la transformación no sólo formativa, sino social. Castro (2020) añade que eliminar barreras generando escenarios accesibles y distinguiendo a los estudiantes como individuos con diferencias, en cuanto a gustos, valores, necesidades y condiciones convertirá a la práctica educativa en un nodo transformador hacia la justicia social.

b) Percepción de los niños

El análisis de la encuesta sobre la percepción de los niños ante el uso de juegos educativos multidisciplinares muestra un alto nivel de aceptación y disfrute por parte de ellos. Esto se evidenció en los

siguientes resultados, el 75% mencionó que los juegos educativos ayudaron favorablemente a reforzar contenidos, además todos mostraron gusto y afinidad por las actividades propuestas.

La aceptación también se pudo denotar en los diarios de campo, pues en cada sesión de refuerzo los niños se mostraban entusiasmados y había una participación constante. Zaharin et al, (2021) señalan que los estudiantes aceptan la aplicación de juegos durante clase porque reduce su aburrimiento y les hace sentirse más animados ante los conocimientos.

Asimismo, los juegos mostraron ser una estrategia valiosa para regular emociones. El 80 % de los niños que participaron, indicaron que se sintieron felices y el porcentaje restante tranquilos durante la implementación de los juegos. No obstante, los diarios de campo reflejan que en algunos momentos surgían emociones como frustración o enojo, especialmente cuando no ganaban o se equivocaban, sin embargo, estas emociones negativas no se prolongaban. De acuerdo con Gonzales et al. (2021) y Sánchez (2013) el juego es un canal a través del cual los niños pueden aprender a regular sus diversas emociones y con ello mejorar las relaciones interpersonales.

Desde una mirada teórica, Vygotsky (1982) expuso que “los niños no se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con las aficiones y necesidades del propio niño" (p.12). Esto refleja cómo el juego se transforma en un medio para que los niños experimenten, imaginen y construyan conocimiento de manera activa, favoreciendo el desarrollo de habilidades fundamentales para la vida.

Estas ideas se respaldan el marco de la Escuela Nueva, que se alinea y promueve una educación más experiencial y creativa. En esta renovación educativa se le concedió el rol protagónico en la educación al estudiante, dejando de lado la idea de que el docente era la fuente suprema y fidedigna de información y lo convirtió en un mediador (Alonso, 2021).

Esta concepción permitió mirar la educación desde otra perspectiva. Rousseau fue uno de los precursores de este movimiento, fuertemente influenciado por ideas liberalistas (Rubio, 2018). En su tratado filosófico llamado *Emilio, o De la educación* Rousseau (1762) expone que los niños son individuos con una naturaleza propia, que perciben, sienten, piensan y actúan de manera diferente a un adulto. En este punto el juego toma un rol relevante para la educación, el desarrollo de los niños y refuerza la importancia de diseñar entornos educativos que comprendan y respeten su ritmo natural.

c) Percepción de los representantes

La experiencia vivida con los representantes de los niños involucrados en la sistematización reflejó una resistencia ante una nueva estrategia educativa. Inicialmente antes de implementar el plan de actividades, se mantuvo un conversatorio con ellos para presentarles el proyecto y las actividades propuestas. Aunque estaban agradecidos por el apoyo académico que se iba a brindar a los niños para desarrollar sus deberes, se mostraron escépticos y hasta quizá inconformes con la implementación de los juegos educativos multidisciplinares.

Esta perspectiva negativa fue aún más perceptible tras la primera sesión de implementación, cuando un niño de la básica elemental comentó que ya no podrá participar más en las actividades. El afirmaba que cuando le comentó a su mamá sobre lo que se había llevado a cabo en el centro de apoyo, ella inconforme reprobó su participación, pues consideraba que los juegos son un desperdicio de tiempo.

Algo semejante sucedió unos días después con otro niño, al cual se le concedió la responsabilidad de cuidar a su abuelita que estaba enferma ya que su mamá tenía que ir a trabajar en la apertura de una vía en el cerro para conseguir ingresos extra. Algunos días, en complicidad con su abuelita llegaba a los refuerzos, pues ella era consciente que el niño necesitaba apoyo y ella no podía brindarle. El niño comentó que cuando su mamá se enteró le dijo “ya no tienes que ir allá solo pasan jugando, te tienes que quedar en casa por si mamita necesita algo”.

Mientras que otra niña tampoco podía asistir pues sus papás habían migrado hace algún tiempo, por lo que ella y su hermana tenían la responsabilidad completa de cuidar el ganado. Su hermana mayor, al priorizar esta responsabilidad, restó importancia a los juegos educativos, lo que llevó a que la niña asistiera muy irregularmente.

A pesar de estas perspectivas, la mayoría de los padres luego de la intervención mostraron gratitud. El último día cuando llegaron para despedirse, reconocieron que sus hijos habían cumplido las tareas por ello les continuaron enviado. Además, consideraron que sus niños si parecían haber aprendido, pues obtuvieron buenos resultados en la evaluación trimestral de matemáticas.

Este tipo de experiencias reflejan la necesidad de ser resilientes y reflexivos para comprender las circunstancias. La resistencia inicial de los cuidadores reflejó una reacción natural a lo nuevo, sus preferencias por una metodología más tradicional se basan en su percepción arraigada sobre cómo debería ser la educación. Según Freire (1970) los modelos educativos tradicionales promueven el conformismo y la pasividad, moldeando en los oprimidos los conocimientos y la manera en que estos internalizan estos mismos modelos educativos como únicos y válidos. Perpetuando así las estructuras tradicionales sin cuestionamiento alguno y dificultando la incorporación de estrategias innovadoras.

d) Sostenibilidad de los juegos

En la búsqueda de sostenibilidad de los juegos educativos multidisciplinares, se optó por mejorar cada uno de ellos en base a las observaciones suscitadas durante su implementación. Sin embargo, al desarrollarse en un entorno extracurricular se desconocía si la estrategia pudiera ser utilizada en la escuela unidocente. Después de socializar cada actividad, se planteó una entrevista a la docente para conocer si tenía una perspectiva favorable y la predisposición para utilizarlos en el aula. La docente reconoció el valor de los juegos para la educación y además afirmó que continuara utilizando el material, sobre todo en tiempos libres y los recesos, pues los niños se divierten y son útiles para que practiquen constantemente.

López (2020) establece que los docentes están conscientes de que los juegos son estrategias valiosas para captar la atención de los estudiantes, mantenerlos motivados, ayudar a romper con la monotonía de las clases tradicionales y a generar un ambiente de aprendizaje más dinámico y participativo. Sin embargo, condiciones como la sobrecarga laboral y la falta de recursos dificultan su aplicación. A esto Melo (2020) suma factores como la falta de tiempo, la necesidad de adaptación a los contenidos curriculares, además que muchos no están familiarizados con este tipo de estrategias debido a que su formación académica estaba concebida con un enfoque más tradicional.

2.2.4. Lecciones aprendidas

Las enriquecedoras y variadas experiencias vividas durante las Prácticas de Alto Beneficio Social en la parroquia Juncal, brindaron una oportunidad invaluable para comprender desde una perspectiva más cercana y presente, los diversos obstáculos que marcan el proceso educativo de los niños en esta comunidad. Asimismo, la posibilidad de implementar un plan extracurricular concebido desde algunas de las necesidades de los niños y sus familias, generaron una serie de vivencias. A través de todo el proceso de sistematización, se ha alcanzado aprendizajes valiosos tanto a nivel personal como académico y profesional, que se comparten a continuación:

Se aprendió que en la comunidad rural ser docente va mucho más allá de impartir conocimientos. La educación se convierte en un acto de liberación y justicia social que requiere compromiso, vocación, empatía y resiliencia. Educar en estos contextos marcados históricamente por la exclusión e inequidad del sistema, requiere comprender y conectar con las luchas y sueños. Porque solo así, es posible propiciar una educación contextualizada, que permita a los estudiantes ser conscientes de su realidad y del poder que tienen para transformarla.

Se interiorizó la forma de mirar las dificultades educativas desde una perspectiva diferente. Muchas veces se interpreta que si los estudiantes no tienen un buen rendimiento académico es porque no se esfuerzan

lo suficiente por aprender o que la estrategia utilizada por el docente no es la adecuada para enseñar. Al vivir esta experiencia desde dentro de la comunidad, se comprendió que muchas veces los desafíos van más allá de lo que pasa en el aula.

Asimismo, se comprendió la importancia de la imaginación, la creatividad y la flexibilidad como habilidades fundamentales en la labor docente, más aún en entornos vulnerables donde las condiciones pueden ser adversas y los materiales tan limitados. Pues posibilitan concebir y reinventar estrategias y recursos para encontrar caminos que respondan y conecten verdaderamente con los estudiantes y las comunidades.

Desde el inicio se comprendía que el juego es una estrategia educativa muy poderosa y útil para hacer del proceso educativo algo más dinámico. Sin embargo, lo que realmente se aprendió en este camino fue que, en un contexto tan marcado por la migración, donde las responsabilidades infantiles, el tiempo y el espacio para jugar no estaban garantizados y las dificultades de la vida cotidiana pesan tanto sobre los más pequeños. La implementación de juegos educativos brindó la oportunidad a los niños de explorar, reír y sobre todo vivir un poquito de su infancia. Estos juegos representaron un espacio donde se sintieron entendidos y valorados, pues se respetó sus intereses y su manera natural de explorar y comprender el mundo.

Otro aspecto valioso que se obtuvo de este proceso fue la oportunidad de aprender a utilizar la sistematización de experiencias socioeducativas como un método de investigación. Que más allá de posibilitar la identificación de necesidades socioeducativas y el planteamiento de estrategias más cercanas a la realidad, se fortalecieron habilidades necesarias para la investigación educativa, como: la recuperación, narración, organización e interpretación de la información obtenida a partir de la experiencia vivida.

III. CONCLUSIONES

La sistematización de experiencias constituye un método favorable para construir un recorrido crítico e interpretativo del proceso educativo vivido en el marco de las Prácticas de Alto Beneficio Social. Ha permitido una visión integral de la realidad socioeducativa en contextos rurales y ha evidenciado la oportunidad que tienen los docentes en la construcción de alternativas factibles, para contribuir desde la educación y su práctica cotidiana caminos que amplíen los horizontes y visibilicen a quienes históricamente han sido ignorados. Con la sistematización se:

- Identificaron los diversos factores estructurales y educativos en la parroquia de Juncal, como: la falta de oportunidades económicas, el analfabetismo y las extenuantes jornadas de trabajo de las cuidadoras, las responsabilidades infantiles, la limitación de recursos educativos y docentes especializados. Dichos obstáculos están arraigados en estructuras de desigualdad asociados a la ubicación geográfica, el origen étnico, a factores socioeconómicos, culturales y de género.
- Reflexionó sobre como estos factores influían en la consolidación de conocimientos básicos de los niños de la Educación General Básica, subniveles elemental y medio. Particularmente encontrando mayor necesidad en el aprendizaje de matemáticas e inglés, que al ser jerárquicas presentaron dificultad al avanzar adecuadamente en la adquisición de nuevos conocimientos.
- Diseñó una propuesta didáctica contextualizada que incluyó la rehabilitación de un espacio educativo extracurricular destinado para el apoyo académico y el refuerzo lúdico multidisciplinar de las operaciones matemáticas básicas y de las nociones iniciales del inglés. Aunque, muchas veces estos centros pueden parecer comunes en zonas urbanas, en esta comunidad representó una iniciativa innovadora tanto para la comunidad como para los niños, ya que nunca antes no habían contado con un espacio adicional semejante.
- Crearon, adaptaron e implementaron juegos educativos multidisciplinares como estrategia para promover el refuerzo activo y divertido de las operaciones matemáticas básicas y las nociones

iniciales del inglés. De esta manera, se reforzaron simultáneamente las destrezas de estas dos asignaturas mientras se generaba un cambio positivo de actitud y perspectiva de los niños y representantes ante la estrategia de refuerzo.

- Constató como los juegos educativos multidisciplinares contribuyeron favorablemente en el refuerzo de los contenidos abordados. Sin embargo, al desarrollarse la implementación en horarios extracurriculares se presentaron ciertos desafíos como: la ausencia de algunos niños por sus responsabilidades infantiles y la perspectiva negativa de algunos representantes frente al juego como estrategia educativa.
- Trasladó la estrategia de la intervención extracurricular al aula para velar por la equidad e igualdad, pues los desafíos en la implementación generaron diferencias en el aprendizaje entre los niños que participaban de los que no. Además, esto favorecería la sostenibilidad de los recursos generados tras culminar la práctica y contribuiría a que los niños continúen reforzando los contenidos cada vez que jueguen. Para ello se compartió con la docente a cargo: la experiencia inmediata, los juegos optimizados y además se le proporcionó un manual sobre como implementarlos.
- Reconstruyó y plasmó las experiencias educativas en torno a los ejes de sistematización, su interpretación crítica permitió constatar como las condiciones desfavorables son el resultado de la marginación e inequidad histórica que han vivido los pueblos rurales e indígenas del Ecuador. Además, se evidencia como el innovar la práctica educativa en contextos vulnerables puede impactar positivamente en la equidad educativa y por lo tanto social de las comunidades. Esta experiencia podría servir de directriz para futuras intervenciones en contextos con condiciones semejantes.
- Evidenció los beneficios de aplicar alternativas didácticas. A pesar de ello, se resalta la necesidad de promover políticas educativas integrales que contemplen las desigualdades estructurales, garantizando condiciones de equidad, justicia y libertad para las comunidades indígenas rurales del Ecuador en condiciones similares.

IV. RECOMENDACIONES

A partir de la experiencia sistematizada, se sugiere:

- Continuar implementando la lúdica como estrategia para el refuerzo educativo en contextos rurales, pues favorece el disfrute y el involucramiento activo de los estudiantes, lo que facilita la consolidación de destrezas y repercute positivamente en la participación. Además de transformar la experiencia educativa de los estudiantes, el juego genera un ambiente relajado, seguro y divertido, que favorece su bienestar emocional.
- Que antes de desarrollar cualquier intervención educativa, los docentes consideren los factores sociales, económicos y culturales del contexto en el que trabajan, pues el proceso educativo va más allá de las aulas. Esto les permitirá diseñar estrategias más efectivas, que respondan directamente a las necesidades socioeducativas de los estudiantes.
- Aprovechar las particularidades del entorno, como la cultura, las costumbres y las actividades de la comunidad, para diseñar los juegos de manera que resulten más relevantes y significativos para los estudiantes. Este enfoque integra los contenidos con su realidad local, lo que contribuye a fortalecer su identidad cultural y su sentido de pertenencia.
- Que el material utilizado para la elaboración de los juegos educativos sea resistente y duradero, permitiendo un uso constante sin que se deterioren fácilmente, de tal manera que puedan ser reutilizados por estudiantes de las siguientes generaciones. Conociendo que en algunas instituciones esto no podrá ser posible debido a que los recursos pueden ser limitados, se sugiere utilizar materiales reciclados o elementos disponibles en el entorno. Esto además de reducir costos también fomentará la conciencia ambiental en los estudiantes.
- Diseñar juegos educativos que puedan abordar simultáneamente diferentes asignaturas y se puedan ajustar a distintas temáticas y niveles, lo que permitirá optimizar recursos, materiales y

tiempo. Además, que apoyarse en la multidisciplinariedad promueve la conexión entre disciplinas favoreciendo un aprendizaje más integral e interactivo.

- Generar espacios para el intercambio de las diferentes prácticas docentes en instituciones con condiciones semejantes, esto para promover la actualización de estrategias activas que parten de la experiencia propia, como la implementación de los juegos educativos. Los nuevos conocimientos resultaran valiosos para apoyar el proceso educativo de los estudiantes, permitiendo optimizar la práctica docente y fomentar ambientes educativos más dinámicos e innovadores.
- A continuación, se pone a disposición el manual interactivo donde se presentan los juegos, para que los docentes interesados puedan adaptarlos, usarlos o tomarlos de inspiración para enriquecer su práctica educativa. https://heyzine.com/flip-book/d772bd10c4.html#page/38

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, N. (2021). *El juego como recurso educativo: teorías y autores de renovación pedagógica* [Trabajo fin de grado en Educación Infantil]. Reposito institucional de la Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/51451/TFG-L3005.pdf

Ames, P. (2013). Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. *Bulletin de l'Institut français d'études andines, 42* (3), 389-409. https://www.redalyc.org/pdf/126/12630966005.pdf

Araneda, P. (2021). *Crónicas de una incursión desastrosa: La llegada incaica a tierras cañaris, y la posterior ayuda de los cañaris a los españoles (1460-1572)* [Tesis para optar el grado de Magíster en Historia con mención en Estudios Andinos, PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ]. Repositorio PUCP http://hdl.handle.net/20.500.12404/19722

Barreras, T., Soto, M., Velducea, W., Marín, R., Franco, P., Guzmán, I., & Laguna, A. (2021). Sistematización de experiencias como método para la retroalimentación de la práctica educativa. *Ciencias de la Actividad FíSica, 22*(2), 1-11. https://doi.org/10.29035/rcaf.22.2.6

Barrientos, W., Hurtado, C., & Jaimes, D. (2021). *La experiencia docente rural en la enseñanza del inglés bajo el modelo escuela nueva* [Trabajo de grado, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Institucional de la UPB. https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/9669/Experiencia_docente_rural_ense%c3%b1anza_ingl%c3%a9s.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Basurto, P., Bravo, R., Loor, D., Cantos, X., & Rodríguez, M. (2023). La interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad en el contexto educativo postpandemia. *Polo del Conocimiento, 8*(8), 2487-2504. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9152382

Camacho, G., & Hernández, K. (2005). *Cambió mi vida: Migración femenina, percepciones e impactos.* CEPLAES.https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/53954/997844081X.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Camacho, S., & Miniguano, J. (2023). *Prevalencia del Síndrome de Burnout asociado a extensas jornadas laborales en el personal operativo de una empresa florícola de la provincia de Cotopaxi* [Tesis de posgrado, Universidad de las Américas]. Repositorio digital Universidad de las Américas. http://dspace.udla.edu.ec/handle/33000/14770

Casas, J., Repullo, J., & Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Aten Primaria, 31*(8), 527-538. https://core.ac.uk/download/pdf/82245762.pdf

Castro, L. (2020). Un sistema de interacción para la reflexión, componente necesario en la formación continuada de profesores de matemáticas. *Educación y ciudad, 46.* https://pdfs.semanticscholar.org/7a67/36216670898e5bb87fe1d8fed486c7b142ac.pdf?

Cevallos, V., & Vélez, J. (2023). Base 10 como material didáctico manipulativo para el desarrollo del pensamiento lógico matemático de los estudiantes de tercer grado. *Revista Científica FIPCAEC, 8*(3), 570- 597. https://www.fipcaec.com/index.php/fipcaec/article/view/887/1525

Consuegra, L., Tipanluisa, D., Piedra, C., & Tipantaxi, D. (2021). La migración de zonas rurales a zonas urbanas en el Ecuador. *RECIMUNDO,* 14-21. https://www.researchgate.net/publication/357308366_La_migracion_de_zonas_rurales_a_zonas_urbanas_en_el_Ecuador

Córdova, A., & Navarrete, A. (2022). *Sistematización de experiencias sobre el análisis de factores y de riesgo relacionados al aprendizaje en niños de 6-12 años que asisten a la fundación «Más que vencedores», de la ciudad de Guayaquil, entre mayo a agosto del 2022* [Trabajo de titulación previo a la obtención del Título en Licenciada en Psicología, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio digital UPS. https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/23797/1/UPS-GT004066.pdf

Devillard, M., Franzé, A., & Pazos, A. (2011). Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo etnográfico. *Política y Sociedad, 49* (2) 353-369. https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/36512/38943

Echeverry, M., & Dávila, M. (2021). La sistematización de experiencias, una investigación social cualitativa que potencias buenas prácticas de convivencia y gobierno. La experiencia de un conjunto residencial multifamiliar en Cali, Colombia. *PROSPECTIVA Revista de Trabajo Social E Intervención Social*, (31),151-176. https://doi.org/10.25100/prts.v0i31

Enríquez, M., & Vivas, R. (2022). Farming, Education and Migration. *Migraciones Publicación del Instituto Universitario de Estudios Sobre Migraciones, 54*, 1-22. https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/14646/16326

Espinosa, J. (2018). *The politics of public construction in a globalized world: Imagining urban space in Ecuador*. [Tesis doctoral, University of Amsterdam]. Digital Academic Repository *https://hdl.handle.net/11245.1/33cac7f3-149b-47a7-b338-9aacd778e411*

Expósito, D., & Gonzáles, J. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gac Méd Espirit, 19*(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212017000200003

Fernández, C. (2013). *Principales dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas. Pautas para maestros de Educación Primaria*. [Tesis de grado de Maestro en Educación primaria, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio digital reunir. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1588/2013_02_04_tfm_estudio_del_trabajo.pdf?sequence=1

Ferrer, F. (1908). *La escuela moderna.* https://www.solidaridadobrera.org/ateneo_nacho/libros/Ferrer%20Guardia%20-%20La%20escuela%20moderna.pdf

Folgueiras, P. (2016). *La entrevista.* Diposit Digital de la Universitat de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Tierra Nueva. https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf

GAD Parroquial de Juncal. (2023). *Costumbre y tradiciones*. https://juncal.gob.ec/index.php/ct-menu-item-11/ct-menu-item-15

GAD Parroquial de Juncal. (2023). *Educación.* https://www.juncal.gob.ec/index.php/ct-menu-item-11/ct-menu- item-21

García, A. (2017). Apuntes acerca de la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad. *EduSol*, *17*(61). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6137067

García, T. (2003). *EL CUESTIONARIO COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN/EVALUACIÓN.* https://lumen.uv.mx/resources/files/documents/2024/2/1/9868/4c5004ac-944c-4e29-a170-b6d4b10907cd.pdf

Gonzales, X., Chao, C., & Patiño, H. (2021). El juego en la educación: una vía para el desarrollo del bienestar socioemocional en contextos de violencia. *Horizonte Educativo*, *11*(2). https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/375/1031

Guerrero, G. (2022). La población indígena es la más empobrecida [Entrevista]. *Conexión PUCE.* https://conexion.puce.edu.ec/la-poblacion-indigena-es-la-mas-empobrecida/

Günay, A., & Yenilmez, K. (2023). Examining the studies on the advantages of rural areas in mathematics education. Osmangazi Journal of Educational Research, Osmangazi Journal of Educational Research, 226-253. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3428955

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2023). *Censo Ecuador: Plataforma de análisis de datos.* INEC Ecuador. https://censoecuador.ecudatanalytics.com/

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles (*1.ª ed.). Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. http://hdl.handle.net/20.500.11907/2121

Jokisch, B. (2023). Ecuador hace malabares con la creciente emigración y los desafíos para acomodar la llegada de venezolanos. *The online Journal of the Migration Policy Institute.* https://www.migrationpolicy.org/article/ecuador-emigracion-migracion-venezolanos

Leonard, F. (2015). Una panorámica del concepto de sistematización de resultados científicos. *EduSol, 15* (53), 106-113. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475747194010

López, M. (2020). Percepciones docentes sobre el uso de juegos educativos en el aula: un enfoque cualitativo. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje, 15*(2), 98-115. https://www.scielo.br/j/tl/a/mzSCXqhmptL6wtbMryVZsMj/abstract/?lang=es

Luna, G., Nava, A., & Martínez, D. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía, 6* (11). https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131

Melo, M. (2020). Análisis de la concepción de docentes y estudiantes sobre el juego como recurso didáctico para el aprendizaje: experiencia en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1*(1), 251- 274. https://www.redalyc.org/journal/270/27060320011/html/

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículos de los niveles de educación obligatoria.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Lineamientos curriculares para instituciones educativas multigrado*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/01/LINEAMIENTOS-CURRICULARES-PARA-INSTITUCIONES-EDUCATIVAS-MULTIGRADO.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Modelo educativo UBP*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/03/Modelo-Educativo-UBP.pdf

Monroy, O., & Patiño, S. (2022). La práctica pedagógica del inglés en la educación rural. Un análisis de política pública y metodologías de enseñanza. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 6*(11), 83-101. doi: https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061107

Moreno, G., Moya, A., Intriago, S., & Arias, R. (2024). ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN ZONAS RURALES DE ECUADOR. *Ciencia Latina Internacional, 8*(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i24

Ningrum, N., Harisa, A., & Umaroh, L. (2024). Learning Through Play: Utilizing Board Games to Enhance English Vocabulary for Early Students. *Techno Creative 1*(2). https://doi.org/10.62411/tcv.v1i2.1784

Paladines, L. (2018). La migración internacional en Ecuador: sus causas, consecuencias y situación actual. *Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, 14.* https://www.redalyc.org/journal/5819/581967819004/html/

Paoli, F. (2019). Multi, inter y transdisciplinariedad. *Problema. Anuario de Filosofía y Teoría del Derecho, 13*, 321-344. https://doi.org/10.22201/iij.24487937e.2019.13

Peres, G. (2020). *Enseñanza y aprendizaje de las cuatro operaciones básicas mediante estrategias lúdicas para sexto año de Educación General Básica, Unidad Educativa 16 de abril* [Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciado en Ciencias de la Educación Básica., UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN]. http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1463/1/56%20tt.pdf

Pérez, M., Cañazas, C., Díaz, A., & Rodríguez, Z. (2024). La Disciplina Idioma Inglés: Parte Importante de la Interdisciplinariedad en la Formación de Ingenieros y Arquitectos. *Rev. Hallazgos*, *9*(2), 187-193. http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/

Pérez, R. (2023). ESTADO ACTUAL y TRANSFORMACIONES DEL EMPLEO RURAL EN AMÉRICA LATINA. UN ANÁLISIS DEL CASO DE CHILE. *Chilean Journal Of Agricultural & Animal Science*, *39*(1), 121-132. https://doi.org/10.29393/chjaa39-10earp10010

Pérez, R., & Neira, A. (2017). Las abuelas de la migración. Cuidados, reciprocidad y relaciones en poder en la familia transnacional. *Revistas Comillas, 41*, 55-77. https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/7895

Pugmire, M. (1996). *El juego espontáneo: Vehículo de aprendizaje y comunicación.* Narcea. https://www.google.com.ec/books/edition/El_juego_espont%C3%A1neo/26AUorI5pHMC?hl=es&gbpv=1&kptab=publisherseries

Pulloquinga, A., & Lincango, C. (2023). *Recurso didáctico innovador para operaciones básicas en matemáticas*. [Proyecto de Investigación presentado previo a la obtención del Título de Licenciadas

en Ciencias de la Educación Básica]. Repositorio Universidad Técnica de Cotopaxi. https://doi.org/http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/9921

Quilligana, A. (2013). *La escuela unidocente y su influencia en el aprendizaje significativo en los estudiantes del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe, "Nueva Esperanza" de la comunidad El Lindero, de la parroquia Pilahuín, Cantón Ambato, Provincia de Tungurahua* [Informe final]. Repositorio de la Universidad Técnica de Ambato. https://repositorio.uta.edu.ec/server/api/core/bitstreams/8f69570b-7a03-40a4-9a62-d193d9279973/content

Ramos, P. (2010). *Entre el escándalo y la rutina Medios y familia en la migración internacional* (1.ª ed.). Abya-Yala. https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40368.pdf

Retegui, L. (2020). La observación participante en una redacción. Un caso de estudio. *La Trama de la Comunicación, 24* (2), 103- 119. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323964237006

Rousseau, J. (1762). *Emilio o De la educación.* https://www.ellibrototal.com/ltotal/?t=1&d=5826

Rubio, M. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, *54*(1), 121-150. https://doi.org/10.22380/2539472x.386

Rubio, M. (2018). *Realidad y desafíos del movimiento de Escuela Nueva en la actualidad. Estudio de casos.* [Trabajo fin de grado]. Reposito institucional de la Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/34382/TFG-O-1464.pdf?sequence=1

Salgado, P. (2025). Desigualdad educativa en zonas rurales y urbanas del Ecuador. *Perspectivas Sociales y Administrativas, 3*(1), 5-16. https://doi.org/10.61347/psa.v3i1.7

Sánchez, N. (2013). *El juego y la matemática. Juegos de matemáticas para el alumnado del primer ciclo de E. Primaria* [Trabajo de Grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4809

Sánchez, Y. (2022). Realidad de la enseñanza del idioma inglés en Escuelas Primarias Rurales en Colombia. *REEA, 4*(11), 104-114. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8927617

Simbaña, F. (2020). *Resistencia y lucha social indígena en los Andes ecuatorianos: Paro nacional 2019.* Ariadna Ediciones. https://books.openedition.org/ariadnaediciones/6204

Slavit, D., & Ernst, G. (2007). Teaching Mathematics and English to English Language Learners Simultaneously. *Middle School Journal, 39*(2), 4-11. https://doi.org/10.1080/00940771.2007.11461618

Tazkiya, F. (2023). The importance of mastering mathematical concepts in solving mathematical problems in elementary schools. *Ezra science bulletin, 1*(1), 11-17. https://doi.org/10.58526/ez-sci-bin.v1i1.3

Torres, M. (2021). Uso correcto de operaciones básicas al resolver un problema. *Revista Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores, 9.* https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2926/2929

Torres, R. (2017). Elefantes blancos: la estafa social de las escuelas del milenio. *Historias sociedad. https://planv.com.ec/historias/elefantes-blancos-la-estafa-social-escuelas-del-milenio/*

Unda, R., & Llano, D. (2015). *Prácticas de socialización escolar de niños/as indígenas y niños/as de sectores urbano-populares en el contexto de "rurbanización" y transición socio-estatal en Ecuador.* Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana. https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/11002

Universidad Nacional de Educación (2023). *Reglamento de Prácticas Preprofesionales de la UNAE. Resolución-SE-028-No. -068- 2023-CSU.*

Universidad Nacional de Educación. (2024). *Modelo Educativo-Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación*. https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2024/06/modelo_educativo_pedagogico_de_la_unae.pdf

Vargas, G., Tobar, D., Toledo, P., Zambrano, E., & Taipe, M. (2024). La Deserción Escolar Ecuatoriana en los Estudiantes de Educación Básica Ocasionada por el Analfabetismo del Entorno que les Rodea. *Revista Científica Internacional ARANDU UTIC, 11(2)*.

https://www.researchgate.net/publication/385224037_La_Desercion_Escolar_Ecuatoriana_en_los_Estudiantes_de_Educacion_Basica_Ocasionada_por_el_Analfabetismo_del_Entorno_que_les_Rodea

Vegas, J., Góngora, A., & Zayas, E. (2020). El desarrollo de la competencia investigativa del profesor de inglés como lengua extranjera en la disciplina Estudios lingüísticos del inglés. Varona, Revista Científico Metodológica. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992823820200000100082

Vygotsky, L. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia.* Ediciones Akal. www.academia.edu/36002645/_Vygotsky_La_imaginacion_y_el_arte_en_la_infancia_

Zaharin, F., Abd, N., Adenan, N., Junus, N., Tarmizi, R., Abd, N., & Abd, L. (2021). Gamification in Mathematics: Students' Perceptions in Learning Perimeter and Area. *Jurnal Pendidikan Sains Dan Matematik Malaysia, 11*, 72-80. https://doi.org/10.37134/jpsmm.vol11.sp.7.2021

Zambrano, S., Lara, F., & De la Cruz, Y. (2022). Maestras de multigrado en Esmeraldas (Ecuador): una realidad silenciada. *ALTERIDAD, revista de educación. https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.10*

VI. ANEXOS

Anexo A Formato diario de campo

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN	**Formato de diario de campo**	PUKLLANA

Datos Generales:

- **Nombre del estudiante:**
- **Fecha:**
- **Lugar de la práctica:**
- **Duración de la jornada:**
- **Facilitador/a o tutor/a:**

Tabla de formato diario

Descripción de la jornada

Observaciones del aula, la escuela y la comunidad

Dificultades o Desafíos

Sentimientos / emociones

Evidencia fotográfica

Anexo B Guía de preguntas para la entrevista al docente de inglés

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN	**Guía de preguntas para la entrevista al docente de inglés**	PUKLLANA

1. **¿A qué cursos imparte clases de inglés y cuántas horas a la semana tiene asignadas para cada uno?**
2. **¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los estudiantes cuando empiezan a aprender inglés en octavo de básica?**
3. **¿Cómo afecta la falta de enseñanza de inglés en la escuela al aprendizaje de los estudiantes en el colegio?**
4. **¿En qué habilidades (listening, speaking, reading, writing) presentan más problemas los estudiantes al inicio?**
5. **¿Cómo adapta su planificación y material didáctico para estudiantes que nunca han tenido clases de inglés antes?**
6. **¿Qué tipo de actividades o recursos encuentra más efectivos para ayudar a los estudiantes a adaptarse al aprendizaje del inglés?**
7. **¿Los estudiantes reciben apoyo en casa para reforzar lo que aprenden en sus clases de inglés?**
8. **¿Qué estrategias ha intentado para incentivar a los estudiantes a reforzar el inglés fuera del aula? ¿Han dado resultados?**

Anexo C Cuestionario de satisfacción sobre los juegos multidisciplinares

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN	**Cuestionario de Satisfacción sobre los Juegos Multidisciplinares**	PUKLLANA

Datos personales
Nombre (opcional):
Edad:
Grado:

Instrucciones:
En cada pregunta marque con una X la opción que mejor describa su opinión

1. **¿Qué te parecieron los juegos que diseñamos para ti?**
   - ☆☆☆☆☆ Me encantaron.
   - ☆☆☆☆ Me gustaron.
   - ☆☆☆ Estuvieron bien.
   - ☆☆ No me gustaron mucho.
   - ☆ No me gustaron.
2. **¿Te parecieron los juegos divertidos?**
   - Sí, mucho
   - Más o menos
   - No
3. **¿Crees que los juegos te ayudaron a aprender mejor?**
   - Sí, mucho.
   - Un poco.
   - No, para nada.
4. **¿Qué aprendiste con los juegos? (Puedes marcar más de una opción):**
   - Matemáticas (sumas, restas, etc.).
   - Inglés (nuevas palabras, pronunciación).
   - Trabajar en equipo.
   - Resolver problemas o pensar más rápido.
   - Manejar mis emociones
5. **¿Cómo te sentiste mientras jugabas?**
   - Muy feliz
   - Normal
   - Calmado/a
   - Ansioso/a
   - Frustrado/a

Anexo D Guía de preguntas para la entrevista a la docente de la escuela

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN	Guía de preguntas para la entrevista a la docente de la escuela	PUKLLANA

1. **Durante su experiencia laboral ¿usted ha utilizado juegos lúdicos para el refuerzo de diferentes asignaturas?**
2. **¿Cree usted que podría desarrollar los juegos y empezar a implementarlos dentro del aula?**
3. **¿Qué opina usted sobre los juegos implementados en el centro de apoyo?**
4. **¿Por qué cree que algunos padres de familia se negaron a enviar a sus hijos al centro de apoyo cuando vieron que se implementaban los juegos?**
5. **¿En qué momento o parte de la clase usted podría utilizar los juegos?**
6. **¿Cómo describiría la participación de los estudiantes en estas actividades?**
7. **Desde su perspectiva, ¿ha notado mejoras de los estudiantes en matemáticas y en inglés mediante el uso de los juegos?**
8. **¿Cree que los juegos multidisciplinares son una herramienta útil para complementar el aprendizaje en un aula multigrado?**
9. **¿Qué desafíos cree que podría usted enfrentar al implementar estos juegos en el aula multigrado?**
10. **¿Qué sugerencias nos daría para mejorar este tipo de actividades y hacerlas más efectivas en el futuro?**

Anexo E Código QR de acceso al manual interactivo de los juegos

Anexo F Cuestionario de satisfacción sobre los juegos multidisciplinares

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN	Lista de cotejo	PUKLLANA

Título del Juego: .....
Fecha: .../...../.....

Aspectos a evaluar	1	2	3	4	5	Observaciones
¿El juego refuerza las destrezas que se proponen alcanzar?						
¿Las reglas del juego son claras y comprensibles?						
¿Los estudiantes participan activamente del juego?						
¿Los estudiantes están interesados y mantienen su atención en el juego?						
Si el juego es grupal, ¿se mantiene una colaboración e interacción activa entre los participantes?						
¿El juego puede ser llevado a cabo de manera autónoma sin necesidad de intervención constante de un guía?						
¿El juego puede ser trabajado tanto de manera grupal como individual?						
¿El diseño del juego es inclusivos para todos los estudiantes?						
¿El material empleado fue propicio para la actividad?						
¿El juego puede ser adaptado para trabajar otras asignaturas o temáticas?						

Escala: 1 (Muy deficiente), 2(Deficiente), 3(Adecuado), 4(Bueno), 5(Excelente).
Aspectos a mejorar
.....
.....
Fortalezas identificadas
.....

Anexo G Consentimiento de asistencia al centro de apoyo y refuerzo

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN | Consentimiento de asistencia al centro de apoyo y refuerzo | PUKLLANA

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA DE ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES "PUKLLANA"

Yo, ...con cédula de identidad Nro. ....., por medio de la presente AUTORIZO de forma libre y voluntaria la participación de mi representado/a, ..., con cédula de identidad Nro. ..... en el programa de actividades extracurriculares, lúdicas e interdisciplinares de refuerzo en matemáticas e inglés, denominado "Pukllana", llevado a cabo por los estudiantes de la UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN (UNAE) en el marco de sus prácticas preprofesionales.

El programa "Pukllana" se realizará entre los días lunes y viernes en el horario de 14h30 a 17h00, durante el cual los estudiantes de la UNAE se harán responsables de la seguridad y el bienestar de mi representado/a.Con el presente consentimiento estoy de acuerdo con los siguientes términos y condiciones:

1. Alcance de la Responsabilidad: Los estudiantes de la UNAE en el desarrollo de sus prácticas preprofesionales asumen la responsabilidad de los participantes durante el horario establecido, garantizando un ambiente seguro y adecuado para el desarrollo de las actividades planificadas.
2. Actividades: Mi representado/a participará en actividades de refuerzo académico en matemáticas e inglés, diseñadas de forma lúdica y adaptadas al nivel de aprendizaje de los participantes.
3. Acompañamiento en Tareas: Durante un tiempo asignado en el programa, mi representado/a desarrollará las tareas escolares en la medida de lo posible. En caso de no completar algunas tareas o deberes, su realización pendiente quedará bajo su responsabilidad fuera del horario de "Pukllana".

Ciudad _____, *a los* _____ *días de* _____ *de 20*___.

Atentamente,

Nombre: .....

Cédula: .....

Firma: .....

Anexo H. Anexo carta de autorización para publicación de archivos que incluyan imágenes de niños

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN | Carta de autorización para publicación de archivos que incluyan trabajos o imágenes de niños | PUKLLANA

Yo .....con cédula de identidad Nro. ..... por medio de la presente AUTORIZO de forma libre y voluntaria a UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE, para que los estudiantes de la UNAE que realizan prácticas preprofesionales, usen archivos visuales (fotos y videos) que incluyan la imagen y trabajos didácticos realizados por mi representado/a....., con cédula de identidad Nro.....; archivos que podrán ser obtenidos dentro del aula, así como también durante las actividades escolares.

La presente autorización es únicamente con fines educativos y de investigación y se enmarcará en los siguientes términos:
Con el presente consentimiento estoy de acuerdo con lo siguiente:

1. La UNAE podrá publicar en diversos formatos las fotografías, videos, muestras del trabajo que haya realizado mi representado/a.
2. Las publicaciones podrían ser: boletines (en línea y forma impresa), Internet, sitios web intranet, revistas y periódicos locales.
3. La reproducción de imágenes podrá ser a color o en blanco y negro.
4. La UNAE no usará los videos o fotografías para ningún otro fin que no sea la educación de los estudiantes de la UNAE que realizan prácticas preprofesionales o la promoción general de la educación pública o de la UNAE, en los trabajos realizados en las prácticas preprofesionales y de investigación.
5. Todas las fotografías tomadas se conservarán sólo por el tiempo que sea necesario para los fines señalados en este documento y serán guardadas y desechadas en forma segura.
6. La presente autorización no tiene fin lucrativo, es decir, la UNAE con el uso de la presente autorización no contrae ningún tipo de obligación económica respecto del autorizante ni con su representado.
7. La UNAE puede publicar videos o fotografías de mi representado/a y muestras de su trabajo tantas veces como sea necesario, siempre que lo realice en los términos antes señalados.
8. La presente autorización estará vigente hasta que expresamente se comunique lo contrario.

Con el uso de la presente autorización la Universidad Nacional de Educación asume las siguientes obligaciones:

a) La UNAE no lo utilizará imágenes de mi representado/a con fines comerciales y publicitarios. En caso de hacerlo esta autorización quedará sin efecto.
b) La UNAE garantizará la protección de la identidad de mi representado/a.

La presente autorización la realizo con sustento en el inciso final del articulado 52 del Código de la Niñez y Adolescencia, estoy de acuerdo y me sujeto a las condiciones establecidas en el presente instrumento.
Finalmente, declaro que soy capaz ante la Ley para otorgar la presente autorización y que actualmente no existe impedimento legal, de ninguna naturaleza, para realizarla.

Ciudad _____, a los _____ días de _____ de 20_____.

Atentamente,

Nombre:.....

Cédula: .....

Firma: .....