

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Educación, mención Desarrollo del Pensamiento

Estrategias docentes para el desarrollo de habilidades del pensamiento en educación intercultural bilingüe: caso Gualleturo


Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Magíster en Desarrollo del Pensamiento

Autora:

Rosa Elvira Duchi Tenesaca

Director:

Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua

ORCID:  0000-0001-7066-5655

Cuenca, Ecuador

2023-05-24

Resumen

En los centros educativos comunitarios interculturales bilingües de Gualleturo no se han implementado procesos que articulen las prácticas pedagógicas del profesorado, ni metodologías de enseñanza basadas en una educación intercultural bilingüe. Por tanto, se propone como objetivo del presente estudio analizar las estrategias aplicadas por los docentes de los CECIB de la parroquia Gualleturo, cantón Cañar, para el desarrollo de las habilidades del pensamiento de los estudiantes. Para ello se aplica una metodología con enfoque cualitativo y de tipo descriptivo-fenomenológico. Se aplicó una entrevista semiestructurada a 10 docentes que laboran en las escuelas unidocentes de la parroquia Gualleturo; los cuales son, en su mayoría, indígenas cañaris, puruhás y mestizos. Los resultados señalan que los docentes se muestran próximos y prestos a desarrollar las habilidades de pensamiento entre sus estudiantes, pues no presentan prejuicios que impidan, en la práctica, llevar a cabo tal acción. En conclusión, los docentes son conscientes de la importancia del desarrollo de habilidades de pensamiento en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y no se sienten limitados por factores externos.

Palabras clave: habilidades del pensamiento, educación intercultural bilingüe, práctica docente, estrategias pedagógicas

Abstract

In the bilingual intercultural community education centres of Gualleturo, processes have not been implemented that articulate the pedagogical practices of the teaching staff, nor teaching methodologies based on intercultural bilingual education. Therefore, the objective of this study is to analyze the strategies applied by CECIB teachers in the parish of Gualleturo, canton Cañar, for the development of students' thinking skills. For this purpose, a qualitative, descriptive-phenomenological methodology was applied. A semi-structured interview was conducted with 10 teachers who work in one-teacher schools in the parish of Gualleturo, most of whom are indigenous Cañaris, Puruhás and mestizos. The results show that the teachers are willing and ready to develop thinking skills among their students, as there are no prejudices that prevent them from carrying out such an action in practice. In conclusion, teachers are aware of the importance of developing thinking skills in the learning process of their students and do not feel limited by external factors.

Keywords: thinking skills, intercultural bilingual education, teaching practice, pedagogical strategies

Índice

Agradecimiento.....	7
Dedicatoria	8
Introducción	9
Capítulo I	12
Aproximación teórica y conceptual.....	12
1.1 Estado del arte	12
1.2. Marco teórico.....	17
1.2.1. Conceptos de pensamiento	17
1.2.2. Tipos de pensamiento.....	18
1.2.3. Factores que influyen en la capacidad de pensar	19
1.2.4. Teorías cognitivas y desarrollo del pensamiento.....	20
1.2.5. Importancia del desarrollo del pensamiento	21
1.2.6. Desarrollo del pensamiento en la educación actual	22
1.2.7. Desarrollo del pensamiento y currículo ecuatoriano.....	23
1.2.8. Habilidades del pensamiento	26
1.2.9. Conceptos básicos sobre estrategias docentes	26
1.2.9.1. Modelos pedagógicos	26
1.2.9.2. Definición de estrategia docente	28
1.2.9.3. Estrategias docentes según los diferentes modelos pedagógicos.....	29
1.2.10. Educación intercultural bilingüe (EIB).....	32
1.2.11. Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos.....	34
1.2.12. Modelos educativos en el Ecuador.....	36
1.2.13. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe	37
1.2.14. Educación intercultural bilingüe: perspectivas y propuestas.....	39
Capítulo II	43
Abordaje metodológico	43
2.1. Diseño metodológico	43
2.2. Población.....	43
2.3. Criterios de inclusión y exclusión	45
2.3.1. Inclusión	45
2.3.2. Exclusión	45

2.4. Instrumentos.....	45
2.5. Proceso para el análisis de datos cualitativos.....	47
Capítulo III	50
Análisis y discusión de los resultados	50
3.1. Categoría: Conocimientos generales.....	50
3.1.1. Código: Definición de habilidades de pensamiento.....	50
3.1.2. Código: Promoción y reforzamiento de las habilidades de pensamiento: factibilidad o imposibilidad	51
3.1.3. Código: Condiciones previas para el desarrollo de habilidades de pensamiento	52
3.1.4. Código: Barreras personales que impiden desarrollo de habilidades de pensamiento.....	53
3.1.5. Código: Tipos de pensamiento conocidos por los docentes.....	55
3.2. Categoría: Estrategias empleadas por los docentes	55
3.2.1. Código: Estrategias didácticas para desarrollar habilidades de pensamiento 55	
3.2.2. Código: Estrategias actualmente empleadas	56
3.2.3. Código: Proceso, características y elementos de las estrategias actuales..	59
3.2.4. Código: Limitaciones para la implementación de las estrategias	61
3.2.5. Código: Comunidad educativa como respaldo o barrera para la implementación de estrategias	63
3.3. Categoría: Habilidades de pensamiento y su relación con las áreas de estudio	64
3.3.1. Código: Materias adecuadas al desarrollo de habilidades de pensamiento	64
3.3.2. Código: Materias inadecuadas al desarrollo de las habilidades de pensamiento	66
3.4. Categoría: Enfoque intercultural	67
3.4.1. Código: MOSEIB como potenciador de habilidades de pensamiento	67
3.4.2. Código: Aspectos del MOSEIB que limitan el desarrollo de habilidades de pensamiento	69
3.4.3. Código: EIB y el desarrollo de las habilidades de pensamiento	71
3.4.4. Código: Sistema de calificación implementado de la EIB y su contribución o afectación al desarrollo de habilidades de pensamiento.	72
3.5. Discusión de resultados.....	74
Conclusiones	80
Recomendaciones	83

Bibliografía.....	84
Anexos	100
Anexo A. Cuestionario.....	100
Anexo B. Validación del instrumento	102

Agradecimiento

Mi profundo agradecimiento a todas las autoridades y docentes de la Maestría en Educación, mención en Desarrollo del Pensamiento, quienes nos brindaron su sabio conocimiento; a su vez, gracias por confiar en mí, abrimme las puertas y permitirme realizar todo el proceso de interaprendizaje.

De igual manera, mis agradecimientos al Mgs. Ángel Japón, director de la maestría, y a todos los que trabajan en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, por impartirnos sus valiosos conocimientos. Hicieron que pueda crecer diariamente como profesional; gracias a cada uno de ustedes por su paciencia, dedicación, apoyo incondicional y amistad.

Finalmente quiero expresar mi más sincero agradecimiento al Mgs. Fabricio Quichimbo, director de la tesis, quien con su dirección, conocimiento, enseñanza y colaboración, permitió el desarrollo de este trabajo

Dedicatoria

Dedico este trabajo primeramente a Dios, así como a mi madre por darme la vida y por haberme inculcado a perseguir mis sueños y no dejarme vencer a pesar de las adversidades. Por su parte, esta investigación la dedico a la memoria de mi padre, quien aunque ya no me acompaña físicamente, su legado y sus consejos son mi motor principal.

A mi hija, quien con su cariño y apoyo incondicional durante todo este proceso estuvo conmigo siempre. Gracias.

A mis hermanos y hermanas por sus palabras de aliento; ellas me dieron ánimo para seguir adelante.

Finalmente a los amigos y amigas que me apoyaron en los momentos difíciles y durante el transcurso del aprendizaje.

Introducción

El desarrollo del pensamiento, según indica Villarini (2009), se refiere a la capacidad del ser humano para construir representaciones e interpretaciones mentales significativas, que les permitan un mejor entendimiento de su entorno inmediato y de su relación con el mundo. A partir de esta concepción, se comprende que todo ser humano tiene la capacidad de desarrollar su pensamiento. Es importante destacar, por tanto, que el pensamiento se construye a partir del desarrollo neurobiológico. El pensamiento, desde una dimensión histórico-cultural, es independiente de lo biológico; mientras que, según otra postura, se entiende a los pensamientos como propiedades emergentes del cerebro.

En el ámbito educativo, el desarrollo del pensamiento se ha caracterizado por la primacía y preferencia de la memoria. Anteriormente, libros, tablas de multiplicar y poemas debían aprenderse de memoria; no importaba si el conocimiento impartido no resultaba significativo o útil para el estudiante. Esto ha cambiado. El ser humano ya no es un objeto pasivo sobre el que se depositan los contenidos; más bien, es alguien activo, capaz de discernir la información recogida para incorporarla dentro de su sistema de conocimientos. Para esto emplea sus distintos tipos de pensamiento y sus destrezas cognitivas, con el fin de lograr un aprendizaje verdaderamente significativo (Ocaña, 2017).

Para Moreira (2017), en la actualidad son pocas las estrategias implementadas para alcanzar aprendizajes significativos, que representen un puente para la solución de problemas y que permitan una mejor adaptación de los estudiantes. A su vez, surge la necesidad de abordar cómo se construye el pensamiento en torno a la interculturalidad. Puesto que nuestro país abarca una infinidad de culturas y comunidades, por tanto, se requiere una fuerte formación de los docentes en tal ámbito. Moreira concuerda que, en el ámbito de la interculturalidad no ha sido abordada la formación didáctica; por el contrario, erróneamente se ha pensado que solo responde a “las minorías étnicas o al problema indígena”. Tampoco ha sido implementada como una herramienta crítica y emancipadora que permita construir un pensamiento crítico en las dimensiones identidad, diversidad y cultura. La interculturalidad, por tanto, implica procesos que van de abajo hacia arriba y que buscan la transformación social (Krainer y Guerra, 2016).

Con base en lo expuesto, la situación problemática de la presente investigación radica en la ausencia de elementos educativos interculturales que permitan la conexión entre el sujeto actor divulgador de la información de las exposiciones, así como la falta de un diálogo de

saberes entre los involucrados; lo que deriva en sujetos incapaces de denotar las cosmovisiones, valores, creencias y otros aspectos. Ello impide la construcción del pensamiento basado en la interculturalidad. Direccionando esta realidad hacia el campo de estudio, se ha podido conocer que en los centros educativos comunitarios interculturales bilingües (en adelante CECIB) de Gualleturo no se han implementado procesos que articulen las prácticas pedagógicas del profesorado, ni metodologías de enseñanza basadas en una educación intercultural bilingüe (en adelante EIB), tal como se reconoce en la Constitución ecuatoriana y en la LOEI.

Por su parte, y revisando el currículo intercultural bilingüe, se debe tener en cuenta que la propuesta de los CECIB debe conjugar los contenidos curriculares de la educación general básica (en adelante EGB), cumpliendo con los objetivos generales de cada unidad y atendiendo a los armonizadores de saberes de cada cultura. Esto presenta un gran reto para el profesorado, el cual, para aunar los contenidos de la EGB con los de la EIB, trabajará con una perspectiva holística que aúne saberes ancestrales y currículo obligatorio dentro de la lógica de las unidades de contenido (Méndez et al., 2018). Un reto más grande si se tiene en cuenta que no existen materiales educativos ni recursos didácticos propios para este currículo (Villagómez, 2019).

Es aquí cuando se ve la necesidad de identificar las estrategias docentes usadas para el desarrollo de las habilidades del pensamiento en la EIB, pues la esencia del pensamiento crítico radica en la relación y el compromiso entre docentes y alumnos. Esto significa que el docente debe establecer criterios que permitan desarrollarlo a través de clases que impliquen el proceso de las habilidades del pensamiento crítico, como argumentar, analizar y solucionar problemas (Cangalaya, 2020).

A partir de la situación descrita surge la pregunta general de investigación: ¿Qué características presentan las estrategias aplicadas por los docentes de los CECIB de la parroquia Gualleturo, cantón Cañar, para el desarrollo de las habilidades del pensamiento de los estudiantes? Esta pregunta se concreta en las preguntas específicas, que se formulan a continuación: ¿Qué concepciones pedagógico-didácticas tienen los docentes de los CECIB de Gualleturo, respecto al desarrollo de las habilidades del pensamiento en los estudiantes? ¿Cuáles son las estrategias implementadas por los docentes de los CECIB de Gualleturo para desarrollar las habilidades del pensamiento de sus estudiantes? y ¿Qué particularidades presentan las estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento

al momento de aplicarse en las áreas de Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales, Estudios Sociales y Kichwa?

Con el fin de dar respuesta a las interrogantes planteadas, se plantea como objetivo general del presente estudio: analizar las estrategias aplicadas por los docentes de los CECIB de la parroquia Gualleturo, cantón Cañar, para el desarrollo de las habilidades del pensamiento de los estudiantes. A su vez, este objetivo se subdivide en los siguientes objetivos específicos: (1) identificar las concepciones pedagógico-didácticas que tienen los docentes de los CECIBs de Gualleturo, respecto al desarrollo de las habilidades del pensamiento en los estudiantes; (2) caracterizar las estrategias implementadas por los docentes para desarrollar las habilidades del pensamiento de sus estudiantes; e (3) interrelacionar las estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento con las áreas de Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales, Estudios Sociales y Kichwa.

Para dar cumplimiento a los objetivos planteados se aplicó una metodología con enfoque cualitativo, y un estudio de tipo descriptivo-fenomenológico. Se procedió a aplicar una entrevista semiestructurada (ver anexo 1) a 9 docentes que laboran en las escuelas unidocentes de la parroquia Gualleturo; los cuales son, en su mayoría, indígenas cañaris, puruhaes y mestizos. La entrevista se sustentó en una guía de preguntas generales, las que le permitieron a la entrevistadora identificar las concepciones pedagógico-didácticas que tienen los docentes de los CECIBs de Gualleturo, respecto al desarrollo de las habilidades del pensamiento en los estudiantes; así como a la posterior caracterización de las estrategias implementadas por los docentes para desarrollar dichas habilidades.

La investigación se estructura en tres grandes apartados: el primero, que corresponde a la aproximación teórica y conceptual a los términos que serán recurrentes en la presente investigación, así como a experiencias investigativas previas. En el segundo apartado se procede a describir con mayor detalle el diseño metodológico del presente estudio; mientras que en el tercer capítulo se procede a la descripción, codificación, categorización y consiguiente análisis de la información obtenida. Este capítulo concluye con la discusión de los resultados. En capítulo aparte se presentan las debidas conclusiones y recomendaciones.

Capítulo I

Aproximación teórica y conceptual

En el presente capítulo se aborda cómo se concibe el desarrollo del pensamiento en el ámbito escolar, de qué manera el espacio escolar aporta a la construcción del pensar y las características del modelo cognitivo, el cual sostiene que el pensamiento en los primeros años de escolaridad refiere a un conjunto de habilidades que facilitan procesos de retención, organización y adquisición del conocimiento. Se describe el rol de la docencia para la construcción de estrategias que permitan construir el pensamiento, y cómo se ha respondido a los desafíos de la educación actual. Posteriormente, se da a conocer las principales concepciones en torno a la interculturalidad, las prácticas docentes en torno a ella y los desafíos a futuro.

1.1 Estado del arte

La revisión bibliográfica de estudios previos, permite identificar ciertas particularidades respecto a las estrategias que los docentes de EIB implementan para desarrollar las habilidades de pensamiento de sus estudiantes. Los 16 artículos que se analizan a continuación se identificaron gracias a buscadores como Redalyc, Scopus y Google Scholar. Las investigaciones pertenecen a los contextos español, chileno, peruano y ecuatoriano. El enfoque metodológico es cualitativo en nueve de los estudios, cuantitativo en dos y mixto en seis.

En el contexto educativo español, se debe citar el estudio de Moreno y Tejada (2017) denominado: “Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico”, que consistió en el diseño de una propuesta educativa que integró métodos mixtos. Hubo un diagnóstico previo, a partir del cual se elaboró la estrategia didáctica sustentada en referentes científicos, que habían sido sistematizados en el apartado teórico y que encaminaron el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia fines como: motivación, colaboración y autorregulación. De esta manera, constató el estudio, se generó un cambio en las habilidades de pensamiento de los estudiantes.

También en el contexto español, Garrote et al. (2018), en su investigación cualitativa “Educación intercultural en el aula: profesorado y TIC”, analizaron las opiniones de los docentes respecto al uso de las TIC como herramientas al servicio de sus estrategias

docentes, al momento de enfrentar las competencias interculturales en las clases. Los resultados del estudio evidencian una apertura mayor en los docentes de educación infantil y primaria a la incorporación de tales tecnologías. No obstante, no hubo una observación que permitiese verificar cómo ni con qué frecuencias tales estrategias se aplican.

En el ámbito educativo chileno, la investigación de Castillo et al. (2016) denominada “Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos”, se efectuó en tres instituciones educativas chilenas de EIB. Este estudio cualitativo analizó las particularidades de dicha implementación, así como las destrezas lingüísticas e interculturales de los docentes participantes. Se identificó que los maestros mapuches están en la capacidad de aplicar estrategias que permitan asegurar el desarrollo de las habilidades básicas en sus estudiantes. No obstante, dichas afirmaciones se sustentaron en aportes teóricos previos y no en resultados cuantitativos que las confirmasen.

También en el ámbito chileno, el estudio de Valledor et al. (2020), “Interculturalidad y prácticas docentes en clases de historia, geografía y ciencias sociales, en escuelas con alto porcentaje de alumnos migrantes de la comuna de Santiago”, se planteó como objetivo analizar las reacciones de los maestros al reto de formar estudiantes con referentes culturales e historias nacionales diversas. La investigación se sustentó en la metodología cualitativa y permitió establecer que, son dos las estrategias mayormente implementadas por los maestros: comparar los procesos históricos ocurridos en Chile con los ocurridos en los países de origen de los estudiantes inmigrantes; y realizar analogías entre las experiencias de los estudiantes inmigrantes y los contenidos culturales. En tal sentido, se determinó que las estrategias docentes se alinean a los enfoques interculturales de la enseñanza, aunque también dan evidencia de concepciones esencialistas de la identidad nacional.

Por su lado, Arias y Quintriqueo (2021) en su investigación mixta: “Relación educativa entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural bilingüe”, plantearon que la relación educativa intercultural bilingüe sustentada en el inter-aprendizaje para reflexionar sobre los conocimientos educativos mapuche y el conocimiento escolar, contribuye al fortalecimiento del pensamiento de los estudiantes, así como a la construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje adaptados a la realidad sociocultural de los alumnos.

Por su parte, el estudio de Fuentes et al. (2020) en el contexto educativo peruano, “Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de básica secundaria a través de la estrategia Reconocimiento y la Producción Argumentativa Crítica (RPAC)” sí evaluó el efecto de dicha estrategia en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de octavo grado. Para ello se implementó un diseño cuasi-experimental con grupo control y experimental, con pretest y pos-test y control de equivalencia entre los grupos. Con la finalidad de evaluar las habilidades de pensamiento crítico antes y después de la intervención se utilizó el test de HCTAES, el cual permitió constatar mejorías significativas en el grado de desarrollo de pensamiento crítico de los alumnos participantes.

La revisión bibliográfica de estudios internacionales permite identificar ciertos vacíos: en el caso del estudio de Moreno y Tejada (2017), se podría cuestionar la generalización de los resultados obtenidos, ya que se trata de una propuesta educativa diseñada para un contexto específico y no se menciona si se realizó un seguimiento a largo plazo de la efectividad de la estrategia. Respecto a Garrote et al. (2018), se podría considerar un vacío la falta de observación directa para verificar la aplicación de las estrategias docentes y el uso de las TIC, lo que podría limitar la validez de los resultados y su aplicación en otros contextos.

Respecto a la investigación de Castillo et al. (2016), debe apuntarse la necesidad de contar con una evaluación cuantitativa que permita medir el impacto real de las estrategias implementadas por los maestros mapuches en el desarrollo de las habilidades básicas de los estudiantes. Por su parte, en el estudio de Valledor et al. (2020), cabe destacar la concepción esencialista de la identidad nacional presente en algunas de las estrategias docentes, lo que podría limitar la inclusión y el reconocimiento de la diversidad cultural y la promoción de la interculturalidad. Finalmente, en el estudio de Arias y Quintriqueo (2021), se podría cuestionar el alcance de la generalización de los resultados obtenidos, ya que se trata de una propuesta educativa diseñada para un contexto específico y no se menciona si se realizó un seguimiento a largo plazo de la efectividad de la estrategia. Además, sería importante considerar la perspectiva de otros actores.

A su vez, los estudios desarrollados en el contexto ecuatoriano presentan sus respectivos resultados y conclusiones: es el caso de la investigación mixta de Ávila et al. (2018), denominada “Estrategias metodológicas colaborativas para mejorar el aprendizaje de estudios sociales en los estudiantes de cuarto grado en el Ecuador”, en una institución

educativa de Loja, propuso una serie de estrategias metodológicas colaborativas, a través de talleres pedagógicos. Al final del estudio, se pudo constatar que la profesora observada no aplica estrategias metodológicas variadas, sino que desarrolla clases rutinarias, convirtiendo al estudiante en un sujeto pasivo. Otras falencias identificadas por este estudio fueron: vacíos en la formación metodológica de la docente y reiteradas prácticas conductistas.

Por su lado, la investigación de Manresa (2020), “Estrategias de bilingüismo en escuelas primarias interculturales bilingües: Implicaciones hacia la transformación de prácticas de lectura y escritura”, consistió en un estudio etnográfico con cuatro docentes kichwa-hablantes del cantón Guamote, provincia de Chimborazo, y de Archidona, provincia de Napo. La observación permitió categorizar las tres estrategias del uso del bilingüismo que emplean los maestros al momento de enseñar la lectoescritura, siendo la traducción literal la más empleada. Por su parte, el bilingüismo comunicativo, fue empleado por tres de los cuatro docentes; este consiste en un uso variado del recurso lingüístico entre kichwa y castellano de forma espontánea y como parte integral del proceso comunicativo. Finalmente, la exclusividad lingüística, que consiste en usar la separación lingüística de los idiomas en el tiempo, solo fue empleada en una ocasión.

A su vez, la investigación de Calle y Washima (2020), “Las Comunidades de Aprendizaje y el aprendizaje dialógico como estrategias de praxis pedagógica en Educación Intercultural Bilingüe”, consistió en una propuesta metodológica para la implementación del currículo de EIB, fortalecida en el aprendizaje dialógico y en la creación de Comunidades de Aprendizaje. Se trató de ajustar las particulares formas de vida de las comunidades donde se encuentran las comunidades educativas donde se desenvuelven los docentes. La investigación se limitó a alcanzar un nivel cuantitativo exploratorio, sin describir la implementación de la propuesta; menos aún, los resultados obtenidos.

Un estudio de revisión bibliográfica fue el de Sarmiento et al. (2021), “Innovaciones pedagógicas en educación intercultural: Un desafío para la práctica docente”, que, por medio del análisis de fuentes, y del análisis descriptivo y argumentativo de varios autores, constató que las innovaciones pedagógicas en la educación intercultural parten del aprendizaje adquirido, fundamentalmente, durante el ejercicio docente. Tenesaca et al. (2022), a su vez, en el estudio “Juegos tradicionales para el aprendizaje de Matemática en niños de Educación Intercultural Bilingüe” desarrollaron estrategias docentes para el

desarrollo del pensamiento matemático de niños de 9 a 12 años en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Mushuk Rimak de la parroquia San Lucas del cantón Loja. Sin embargo, los resultados solo alcanzaron un nivel descriptivo, evidenciándose que la totalidad de los estudiantes están de acuerdo en que el docente aplique estrategias lúdicas.

Aguavil et al. (2019), por su parte, en el estudio “Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila” con maestros pertenecientes a unidades educativas de las comunidades Tsáchilas, constataron que la ausencia de profesionalización les impide implementar estrategias que fortalezcan el pensamiento y conocimientos de sus estudiantes. Esto fue ratificado por el trabajo de Sánchez et al. (2020), denominado “Análisis de la educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la nacionalidad Tsáchila”, que se sustentó en entrevistas a docentes de EIB y la cual evidenció que los maestros desconocen las estrategias metodológicas y los instrumentos pedagógicos relacionados al sistema educativo, que podrían implementarse para el desarrollo del pensamiento de sus estudiantes; situación que dificulta la consecución de los objetivos planteados.

El trabajo de Aguirre y Suqui (2022), denominado “La radio como proyecto escolar dentro de la educación intercultural bilingüe en Ecuador” aplicó un enfoque de acción participativa y en el diario de campo, la observación participante, guías de análisis documental y entrevistas. A su vez, en la elaboración de la propuesta se utilizó el Aprendizaje Basado en Proyectos. Al final del estudio, se constató que la radio escolar se constituye en una estrategia pedagógica que contribuye el aprendizaje interdisciplinario; al tiempo que refuerza diferentes habilidades de pensamiento en el transcurso de su implementación. Aspectos reforzados son el papel investigativo del estudiante, el trabajo cooperativo, así como la pertinencia cultural y lingüística.

Dentro del contexto de las escuelas unidocentes se identificó únicamente el trabajo de Alcívar y Tuarez (2021), “Estrategias didácticas interdisciplinarias en el aprendizaje significativo a los estudiantes de la escuela unidocente”, investigación de corte mixto que evidenció la existencia de un dominio deficiente de los docentes sobre el empleo de procedimientos didácticos, así como una reducida creatividad para motivar a los estudiantes. Los propios estudiantes de este tipo de instituciones refieren que los recursos didácticos empleados son poco atractivos, y que existen oportunidades reducidas para su participación, así como una frágil relación entre la teoría y la praxis.

A partir de la revisión bibliográfica presentada, se pueden identificar varios vacíos teóricos e investigativos en la educación intercultural bilingüe en Ecuador. Uno de los principales es la falta de formación metodológica y profesionalización de los docentes, lo que dificulta la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras y efectivas en el aula. También se observa una tendencia a la enseñanza rutinaria y conductista en ciertos casos. Además, se identifica una falta de investigación en la implementación de propuestas metodológicas específicas y en la descripción de los resultados obtenidos. Por ejemplo, en la investigación de Calle y Washima (2020) se propone una metodología para la implementación del currículo de EIB no se describe la implementación ni se presentan resultados. Otro vacío importante es la falta de investigación en la relación entre el bilingüismo y la enseñanza de la lectoescritura. Aunque el estudio de Manresa (2020) identifica algunas estrategias utilizadas por los docentes kichwa-hablantes, se necesita más investigación sobre cómo estas variables se interrelacionan.

A su vez, la presente revisión a la literatura científica permitió constatar que son muy escasos los estudios que se han aproximado a las estrategias docentes implementadas por los maestros de instituciones de EIB para el desarrollo de las habilidades de pensamiento. Por lo general, los resultados o conclusiones de estos trabajos se sustentan en aportes teóricos previos y no en la evaluación de dichas prácticas. Así mismo, tales estudios se enfocan en la percepción de los participantes y no en las acciones o estrategias que los docentes implementan para desarrollar las habilidades de pensamiento. Y aunque se identificaron estudios que proponen estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento crítico; estos lo hacen primordialmente en contextos mestizos.

1.2. Marco teórico

1.2.1. Conceptos de pensamiento

Maldavsky (2017) distingue dos tipos de pensar: el primero explora las percepciones correspondientes al mundo exterior, donde el individuo indaga sobre aquellos preceptos provenientes del mundo, a partir de lo cual procede a reproducir recuerdos. A este tipo de pensar se lo denomina *pensar observante*. El segundo tipo de pensar es *la reflexión*, que según Marina et al. (2021), da respuesta a cómo son las ciencias, al proceso de su construcción, las metodologías científicas que facilitan la construcción de los saberes disciplinares, entre otros. Con base en lo expuesto, el primero implica lo práctico, mientras el segundo alude a lo crítico.

Por su parte, Paltan y Quilli (2011) indican que el pensamiento hace referencia a un proceso de adquisición de nuevos códigos, que permiten la comunicación adecuada con el entorno; ello gracias a las relaciones lógico-constructivas, las cuales permiten la adquisición de conocimientos en las diferentes áreas. El pensamiento, desde esta perspectiva, facilita la interacción humana, por lo que resulta importante para la formación integral del ser humano.

Desde una perspectiva psicológica, Guamán et al. (2020) intentan explicar la naturaleza del pensamiento y conocimiento del ser humano, señalando que una persona que aprende algo nuevo lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales; toda nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en la mente del sujeto. Por tanto, adquirir un nuevo pensamiento requiere de un proceso activo muy complejo de construcción de conocimientos, que parte de experiencias y se integra a estructuras ya existentes. En tal razón, se percibe como una actividad personal enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos.

1.2.2. Tipos de pensamiento

Los tipos de pensamiento parten de la dinámica de la sociedad. Aprender a pensar es una necesidad y más aún cuando esta refiere a una forma convergente y divergente. En este contexto, Serrano y Solar (2011) reconocen diferentes tipos de pensamiento, entre los cuales están: crítico, lógico, espacial y creativo. Todos estos son importantes desde una dimensión científica y educativa.

El pensamiento crítico, según Sarmiento (2017), parte de diferentes conceptos; mismos que contribuyen al establecimiento de un buen juicio y una adecuada argumentación. En la conceptualización del pensamiento crítico están presentes dimensiones como: problemas relevantes que permiten que surja el pensamiento creativo, los conocimientos previos, las experiencias vividas; todos los cuales aportan a las destrezas en el pensamiento y a la construcción de nuevos conocimientos influenciados por la motivación y la metacognición, que facilitan la dirección, organización y planificación de las destrezas.

El pensamiento creativo, según Latorre et al. (2020), es un eje rector para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tradicionalmente, en las instituciones educativas se ha dado un mayor énfasis al pensamiento lógico como el único camino para la obtención de conocimientos, entendiendo el pensar de forma racional como aquello que nos distingue de

otros seres; por ende, la imaginación recibía poca importancia y se la atribuía solo a niños, mujeres, artistas y locos (Villanueva y Atencio, 2001).

Por su parte, Vergara *et al.* (2020) reconocen los siguientes tipos de pensamiento: en primer lugar, el proporcional, que refiere a las estructuras multiplicativas, lo que implica basarse en conceptos que permiten analizar cierto tipo de situaciones. Este tipo de pensamiento se da en distintas etapas: se parte de una situación en la cual debe realizarse una medición sobre dos variables, las que no son observables. Por otro lado, se construye una unidad de medida desde el contexto. Finalmente, están aquellas variables vinculadas a la intuición, las que permiten establecer un tipo de relación.

Otros tipos de pensamiento reconocidos por Vergara *et al.* (2020) son el probabilístico y el creativo. El primero se sustenta en los enfoques intuitivo, frecuentista, clásico, lógico, tendencial, subjetivo y axiomático. Estos permiten implementar un análisis para dar paso a un argumento probabilístico, que puede ser: (i) de carácter objetivo, pues describe la probabilidad de distintas maneras (fracciones, porcentajes o razones); (ii) de carácter subjetivo, que recurre al conocimiento personal frente a la ocurrencia de un evento. En el caso del pensamiento creativo. Con el pasar de los años se ha conocido que la creatividad es un fenómeno extraño y complejo; sin embargo, se la emplea en la vida cotidiana para referir las cualidades de una persona para producir algo de manera innovadora. La creatividad está implícita en la interacción entre los pensamientos de una persona y el entorno sociocultural que lo rodea.

1.2.3. Factores que influyen en la capacidad de pensar

Según Malaspina (2017), el desarrollo del pensamiento empieza por la imitación y la observación; a estas fases se las denomina *informales*. Se recomienda que los niños, en los primeros años de escolaridad, dominen ciertas estrategias y metodologías basadas en el aprendizaje significativo, ello aportará a que el estudiante aprenda matemática de forma agradable y placentera. En concordancia con ello, la teoría conductista sostiene que el estudiante se asemeja a una tabla rasa, en donde el docente es quien provee el conocimiento. Este es el actor principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues gracias a él, el estudiante adquiere destrezas, hábitos y habilidades frente a una situación específica (Leiva, 2018). El estudiante, con el pasar de los años, va adquiriendo conocimiento influenciado por los factores que componen su entorno.

El desarrollo del pensamiento se da en etapas; la primera, señala Jara (2012), es la intuitiva, la cual indica que todo pensamiento tiene su origen en nuestra experiencia sensorio-motora, y que se caracteriza por un conjunto de percepciones de los objetos y sus propiedades. Luego viene la aritmética, que requiere de un nivel de desarrollo estructural más alto, para lo cual se requiere de la encarnación conceptual, en la que el niño construye imágenes mentales a partir de la interacción con el entorno que lo rodea.

Sobre la capacidad de pensar, Vygotsky (2013) refiere que está influenciada por la interacción social, pues los individuos adquieren habilidades cognoscitivas como parte de la inducción a una forma de vida. En la niñez se interiorizan las formas de pensamiento y conducta; de ahí la importancia de la intervención adulta y de la motivación como estrategia. Una intervención docente que motive a los estudiantes es el aspecto clave a considerar, pues facilita la implementación de otras estrategias didácticas.

1.2.4. Teorías cognitivas y desarrollo del pensamiento

Las teorías del aprendizaje cognitivo han sido abordadas por muchos investigadores. Se centran en la capacidad de los estudiantes para guiar su propio aprendizaje utilizando estrategias mentales. Estas teorías se derivan de las insuficiencias de las teorías del aprendizaje conductista para explicar completamente cómo ocurre el aprendizaje. La definición y el alcance del cognitivismo han evolucionado a lo largo de los años. Los primeros estudios de cognición exploraron la adquisición activa de conocimiento en oposición al enfoque de aprendizaje más pasivo del conductismo (Woolfolk et al. 2013).

El enfoque cognitivista del aprendizaje supone que el estudiante emplea los procesos cognitivos como un participante activo, durante el proceso de aprender. La variedad en los objetivos de aprendizaje y las capacidades de los estudiantes en cualquier situación específica exigen que el docente posea un conocimiento amplio y profundo de ciertas teorías instruccionales, esto con el fin de satisfacer las necesidades de cada situación. En tal caso, el cognitivismo proporciona paradigmas útiles para la creación de entornos de aprendizaje efectivos.

El desarrollo cognitivo refiere a la construcción de la inteligencia desde los primeros años de vida. Alude al conjunto de habilidades ligadas a los procesos de retención, organización y adquisición del conocimiento (Cortez y Tunal, 2018). Por tanto, es función de los docentes es potenciar un aprendizaje que incremente el lenguaje y, con él, la comunicación reflexiva,

la exploración social, el pensamiento matemático y la reflexión sobre el mundo. Todo ello contribuirá a que los estudiantes mejoren la apreciación y expresión artística, la autonomía de las emociones, la autorregulación, el desarrollo de la corporeidad, la motricidad y la creatividad.

Por su parte, la evolución del cognitivismo hacia una dimensión social es la antesala de las teorías constructivistas. Bajo esta nueva perspectiva se destaca la idea de que gran parte del aprendizaje humano ocurre en el entorno social; al observar a los demás, las personas adquieren conocimientos, habilidades, reglas, estrategias, creencias y actitudes (Schunk, 2012). A esta nueva visión del aprendizaje se la conoce como *observacional* y es planteada por González (2005), quien considera que se puede adquirir conocimientos a través de la simple observación, lo que supone un modelo para desarrollar competencias cognitivas. En este caso, es el docente el llamado a tomar el papel de modelador de conductas y del comportamiento humano. El desarrollo cognitivo, por tanto, debe entenderse como la capacidad para simplificar la información que se obtiene y para incorporar esa información como propia, así como para ubicar los acontecimientos en un sistema de almacenamiento.

1.2.5. Importancia del desarrollo del pensamiento

El desarrollo del pensamiento ocurre de manera natural, según la maduración de cada individuo. El pensamiento puede ser estimulado y modificado por un estímulo externo llamado educación; para lo cual se usan estrategias que estimulan la comprensión y el aprendizaje. En los niños, el pensamiento está ligado a la actividad práctica; pues los primeros actos racionales se manifiestan en los contactos iniciales del niño con los objetos, cuando despiertan su atención. Supone, por tanto, una generalización de las relaciones y conexiones correspondientes de los objetos y fenómenos verdaderos (Medina, 2018).

Por otro lado, Jara (2012) sostiene que el desarrollo del pensamiento es aquella aptitud innata para entendernos a nosotros mismos y a todo lo que nos rodea; esto mediante funciones como la percepción, la atención, la memoria, la transferencia, etc. En el desarrollo del pensamiento, los niños utilizan estrategias que estimulan la comprensión y el aprendizaje; para que toda la información que entra en la memoria se relacione con información anterior y cree una nueva información.

El desarrollo del pensamiento debe impartirse en las escuelas y colegios de manera intencional; pues orienta a los estudiantes a conseguir habilidades para aprender a

aprender, con una actitud abierta al cambio, dispuesto a aportar a su propio desarrollo y contribuir con el entorno social, educativo y ambiental. Hoy en día se vive en un mundo digitalizado, donde, muchas veces, los aparatos electrónicos resuelven nuestros problemas y piensan por nosotros (Boonjeam et al., 2017). Por tanto, reto de los docentes es que sus estudiantes aprendan a reflexionar por sí mismos y no a depender acríticamente de las tecnologías.

En este punto es necesario mencionar que el sistema educativo debe confiar en sus estudiantes, para que ellos puedan confiar en sí mismos; pues no hay nada más positivo que un estudiante seguro de sí (Moretta, 2016). Sin embargo, pocos son los sistemas educativos que tienen como eje transversal del currículo al desarrollo del pensamiento creativo. Por lo general, se da mayor importancia a las ciencias exactas, a las matemáticas o a la biología, que involucran, por lo general, técnicas de enseñanza monótonas, que dejan de lado lo creativo.

El quehacer pedagógico presenta innumerables situaciones sobre cómo se evolucionaron y se llevaron a cabo los procesos de construcción del pensamiento; comenzando desde un modelo unidocente, hasta situaciones de espacios de transmisión de información. En la actualidad, se pregonan los modelos pedagógicos centrados, ya no en la autoridad del docente, sino en los intereses del educando (Ríos y Urdaneta, 2015).

Es así que, cualquier ámbito de las actividades humanas que centre su éxito en una sola persona es visto como un acto retrógrado; un símbolo de una individualidad humana que atenta contra aquellos principios modernos de la educación que priorizan el trabajo cooperativo y cuyo inmediato efecto es eminentemente social. Todo ello ha limitado el desarrollo del pensamiento en los estudiantes, muchas veces orientados por un currículo escolar empeñado en medir el rendimiento y no en fortalecer su autonomía y creatividad.

1.2.6. Desarrollo del pensamiento en la educación actual

La situación actual se caracteriza por un constante movimiento migratorio; esto, a criterio de Toapanta (2019), da lugar a historias de vida que desembocan en continuidades y discontinuidades; por ende, los docentes deben hacer mayores esfuerzos por conservar la identidad cultural. Se requiere inclinar la mirada hacia el individuo, la familia o el grupo local, pues en muchas ocasiones se presentan acciones y estrategias de resistencia cultural que generan conflictos, negociaciones, cambios, invenciones y reconstrucciones. Ante ello, la

interculturalidad bilingüe en la docencia implica el diálogo entre diferentes culturas; así como el respeto, la comunicación e interacción.

Para Ruiz (2013), la educación como instrumento de transformación de la acción social y del progreso, implica entender que el maestro no solo educa individuos, sino que contribuye a formar una vida social justa. En la actualidad, es necesario aplicar nuevas metodologías de enseñanza que busquen cambiar la realidad social. La escuela ya no puede ser considerada solo un lugar en donde se va a aprender a multiplicar o a dividir, a leer o escribir; la dinámica social, hoy, requiere de elementos cuyas competencias hayan sido forjadas a través de un proceso educativo holístico, de tal manera que la escuela sea dimensionada como un centro de formación para la vida, en cuyo desarrollo se integren los componentes académicos conjugados con los culturales, artísticos, sociales.

1.2.7. Desarrollo del pensamiento y currículo ecuatoriano

El diseño curricular puede clasificarse de acuerdo a los siguientes modelos, según lo proponen Cabrera et al. (2017): (i) modelo por objetivos conductuales, en el que la educación representa un medio para obtener fines, de modo que sus objetivos muestran una mayor importancia; (ii) modelo de proceso, que tiene la finalidad de flexibilizar el diseño curricular, partiendo de que el conocimiento humano es algo vivo que surge del pensamiento del hombre, por ende se encuentra en un constante proceso de construcción; (iii) modelo de investigación: en este modelo el docente adquiere una mayor responsabilidad, debido a que él mismo es parte de la investigación en lo que tiene que ver al planteamiento de propuestas.

Acorde a ello, Cabrera et al. (2017) señalan que las limitaciones en el diseño curricular se deben a que, en muchos países de América Latina, se ha tomado como referencia planes de estudio de instituciones de excelencia, sin tener en cuenta, que los sujetos del proceso formativo, con que cuentan, no poseen la misma formación que los sujetos de estas universidades, además, no poseen la misma base material. El resultado muestra incoherencias, pues el plan de estudio adoptado es aún más deficiente que el que tenían al principio.

En el caso del Ecuador, el currículo educativo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020) establece en su introducción que finalidad de este instrumento es fomentar metodologías centradas en el accionar y el involucramiento de los alumnos, que contribuyan a consolidar

el pensamiento racional y crítico, así como a la lectura y la investigación. De manera específica, entre los objetivos del nivel de EGB Preparatoria se propone que los estudiantes muestren afán por resolver situaciones cotidianas de su entorno cercano, en especial aquellas que exigen del desarrollo de habilidades de pensamiento; mientras que en EGB Superior, uno de los objetivos es el uso de un pensamiento crítico, ordenado y estructurado, construido a través del uso ético y técnico de fuentes, tecnología y medios de comunicación, en procesos de creación colectiva, en un contexto intercultural de respeto.

Por su parte, en el currículo de EIB del Ecuador (Ministerio de Educación, 2018) se proponen una serie de objetivos para las distintas edades; es así que en el caso de niños(as) de 0-3 años se busca potenciar el desarrollo de las nociones y operaciones básicas del pensamiento que les permitan ampliar la comprensión de la realidad, sus componentes, elementos e interrelaciones, tanto del mundo natural como del cultural y social. En el caso de niños(as) de 3-5 años, se apunta a potenciar el aprendizaje de las nociones básicas y de las operaciones del pensamiento que constituyen el fundamento para el desarrollo de su capacidad de abstracción y la comprensión de conceptos lógico-matemáticos y otros conceptos y operaciones que le permitan establecer relaciones con el medio y encontrar soluciones a problemas cotidianos.

En el mismo documento curricular de EIB se establecen las particularidades que debe poseer el niño o niña de 5 a 6 años, que egresa, para lo cual se propone fomentar el desarrollo del pensamiento científico, por medio del incentivo de la curiosidad y la comprensión de fenómenos físicos sencillos; al tiempo que se busca desarrollar el pensamiento lógico-matemático y geométrico, en la resolución de problemas del entorno. La revisión de estos objetivos educativos permite asegurar que la preocupación por el desarrollo del pensamiento, tanto crítico como lógico-matemática se encuentra incorporado en el currículo de EIB.

Sin embargo, investigadores han apuntado a la existencia de ciertas limitaciones en el currículo escolar ecuatoriano. Tapia (2017), por ejemplo, apunta a la incorporación de metodologías estáticas que, por ende, no conciben la dialéctica curricular; en tal sentido, se limitan a cambiar nombres de asignaturas o el tiempo de las mismas. Como se puede apreciar, el diseño curricular implica la adopción de una serie de metodologías enfocadas en competencias y planes de estudio; sin embargo, el contexto en el que se desenvuelven los sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje quedan relegados.

Ante ello, Tapia (2017) indica que para verificar el impacto del diseño curricular, es necesario llevar a cabo una evaluación, la cual comprende un proceso complejo de reflexión y análisis crítico que aporta al conocimiento exhaustivo y que permite conocer, comprender y valorar el origen, la conformación estructural y el desarrollo de un currículo; pues a partir de esto se podrá conocer si existe concordancia entre lo que declara el currículo diseñado y lo que se evidencia en el currículo enseñado. Con ello se podrá diseñar e implementar planes de acción que conduzcan a una transformación educativa.

Por su parte, Castro et al. (2017) mencionan que el diseño curricular ecuatoriano se ha caracterizado por dar prioridad al dominio cognitivo del aprendizaje; de aquí surge el problema de tratar de vincularlo con la educación y con la sociedad: la educación se desarrolla de forma lenta, mientras que la sociedad avanza rápidamente; por ello es imposible vincular ambas dimensiones. Esto lleva a reflexionar sobre la dificultad de diseñar currículos cuya vigencia sea de varios años, pues según la dialéctica de la sociedad se requiere de la implementación de un currículo dinámico y cambiante.

En relación a esto, Hoyos (2013) propone que el diseño curricular tome en cuenta el aprendizaje y una perspectiva histórico-cultural, que considere la importancia de la relación escuela/sociedad. A esta se la conoce como *escuela para la vida*, la cual apunta sus doctrinas a la inmediata respuesta que el proceso educativo tiene que brindar al contexto sociocultural en el que se desarrolla. Hoyos (2013) describe la programación curricular de la siguiente forma:

El currículo está diseñado para que la escuela cumpla con su encargo social, entendida como la misión que la sociedad delega en las instituciones educativas para que formen el tipo de individuo que ésta reclama de acuerdo con sus necesidades, intereses y problemas, teniendo en cuenta el contexto histórico. (p. 47)

Ante lo propuesto por Hoyos, la escuela debe propiciar espacios de reflexión, trabajo cooperativo y dinámico que se apegue al momento histórico vigente. Al igual que el modelo constructivista, el docente debe dejar de transmitir contenidos e información para desarrollar su praxis en condiciones de auto observación que le permitan confrontar y modificar su accionar en el acto mismo. Por su parte, Jaucha (2014) acota que el diseño curricular como campo de estudio no debería circunscribirse sólo a la actividad que corresponde a la fase de planeación o proyección formal, sino a su puesta en acción, en la cual se abarque el

conjunto de componentes relacionados entre sí de manera sistemática y organizada, para identificar contenidos, metodología, cronograma y secuenciación de las acciones de enseñanza y aprendizaje de una institución.

Para Perilla (2018), en el área educativa los procesos de diseño curricular son el eje transversal de la educación. En el currículo confluyen todos los elementos que consolidan las experiencias de formación; en él se encuentran los objetivos curriculares y educativos, el enfoque para materializarlos, las estrategias pedagógicas y metodologías, así como los modelos de evaluación para generar mediciones con diferentes propósitos. Se sea o no consciente, el proceso de formulación curricular siempre está vigente en los contextos educativos, aunque en muchas ocasiones no se comprende a cabalidad cómo se llegó a su respectiva enunciación.

1.2.8. Habilidades del pensamiento

Para dar a conocer las habilidades del pensamiento, hay que detallar cómo aportan los pensamientos crítico, reflexivo y lógico. Es importante el desarrollo de los pensamientos crítico y reflexivo, pues contribuyen a mejorar las habilidades para comunicarse, y sobre todo para desempeñarse correctamente dentro del grupo. Dentro de esta dimensión, los docentes también incrementan sus conocimientos, puesto que manejan de forma adecuada problemas según el contexto, y no solo en la resolución de problemas (Sánchez, 2013).

En lo que refiere al desarrollo del pensamiento lógico-matemático, Bosch (2020) señala que este permite la resolución de tareas que requieren procesos avanzados, como la abstracción, justificación y visualización, los que posibilitan llegar a una hipótesis. Este tipo de pensamiento se desarrolla en los individuos cuando se enfrentan a varias tareas en su vida cotidiana. Saldaña (2020) agrega que mejora la habilidad para comprender las ideas, organizarlas y pensarlas de manera efectiva, así como manejar de manera jerárquica las tareas, yendo de lo sencillo a lo complejo.

1.2.9. Conceptos básicos sobre estrategias docentes

1.2.9.1. Modelos pedagógicos

Los modelos pedagógicos son enfoques teóricos que se utilizan para guiar la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Estos modelos han evolucionado con el tiempo para adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad y las demandas del mundo laboral (Flores,

2019). Los maestros deben comprender los diferentes modelos pedagógicos para poder seleccionar el enfoque de enseñanza adecuado para cada situación.

Existen varios modelos pedagógicos que se utilizan en la actualidad, y cada uno tiene su propia teoría y enfoque de enseñanza. El modelo tradicional, por ejemplo, se centra en la transmisión de conocimientos por parte del maestro al estudiante a través de la memorización y la repetición (Cantor-Isaza y Altavaz-Ávila, 2019). Este modelo es efectivo en la enseñanza de habilidades básicas, pero puede no ser adecuado para la enseñanza de habilidades críticas y creativas.

El modelo conductista, por otro lado, se enfoca en la retroalimentación y el refuerzo para fomentar el aprendizaje. Los maestros que utilizan este modelo se centran en la recompensa y el castigo para motivar a los estudiantes y mejorar su rendimiento académico (Ocaña, 2021). Sin embargo, este modelo puede ser criticado por su falta de enfoque en el aprendizaje autónomo y la creatividad.

El modelo cognitivo, a su vez, se enfoca en la comprensión y la aplicación del conocimiento. Los maestros que utilizan este modelo alientan a los estudiantes a analizar y sintetizar la información para construir un conocimiento significativo (Flores, 2019). Este modelo es efectivo en la enseñanza de habilidades críticas y creativas, pero puede ser difícil de implementar en grandes grupos de estudiantes.

El modelo constructivista se enfoca en el aprendizaje autónomo y la construcción de conocimiento a través de la experiencia. Los maestros que utilizan este modelo alientan a los estudiantes a explorar y descubrir el conocimiento por sí mismos (Bolaño-Muñoz, 2020). Este modelo es efectivo para la enseñanza de habilidades autónomas, pero puede ser menos efectivo en la enseñanza de habilidades básicas.

Por último, el modelo humanista se enfoca en la importancia del desarrollo personal y emocional del estudiante. Los maestros que utilizan este modelo fomentan la autoexploración y la autodeterminación para mejorar el bienestar general de los estudiantes (Rodríguez et al., 2019). Este modelo es efectivo para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales, pero puede ser menos efectivo en la enseñanza de habilidades académicas.

Cada modelo pedagógico tiene sus ventajas y desventajas, y los maestros deben seleccionar el enfoque de enseñanza adecuado para cada situación. La selección del modelo pedagógico adecuado puede depender de varios factores, como los objetivos de enseñanza, las características de los estudiantes, el entorno de enseñanza y las preferencias personales del maestro. En conclusión, los modelos pedagógicos son enfoques teóricos que se utilizan para guiar la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Los maestros deben comprender los diferentes modelos pedagógicos para poder seleccionar el enfoque de enseñanza adecuado para cada situación.

1.2.9.2. Definición de estrategia docente

Para Castillo (2016) las estrategias docentes refieren a un “conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de actuar ante el hecho educativo que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes” (p. 3); por ello, es imprescindible la actitud del docente como un factor para el logro de aprendizajes. Agrega Crisol (2016), que las estrategias pueden contribuir o afectar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por ello es importante conocer sobre el rol del docente, pues el mismo debe contribuir a través de su buena actitud, que motive a un grupo a salir adelante y que mejore; en cambio, si esta actitud es negativa se afectaría al grupo, conduciéndolo al fracaso.

Mastro (2003), por su parte, reflexiona que las estrategias docentes conforman una dinámica dentro del aula, en la que, el aprendizaje gira en torno a varias direcciones. En tal sentido, se debe asumir una disposición de tipo horizontal que permita a todos aprender de todos. El conocimiento ya no es un bien exclusivo del docente, sino un proceso que se nutre y fortalece por la interacción de los sujetos. Las estrategias docentes, según Molina (2005), redimensionan su acción planificadora, beneficiando a los intereses y necesidades de los estudiantes. El docente, por su lado, debe procurar que las estrategias se proyecten hacia la consecución de escuelas activas, que se apoyan en planes didácticos para orientar su práctica pedagógica en concordancia al nivel de grupo o clase. A esto se le conoce como *planeamiento didáctico* (Molina, 2005).

Hablar de una estrategia docente que contribuya a una EIB, es partir de una pedagogía que combata el analfabetismo biográfico, y que vaya desde lo personal a lo comunitario. Tal como plantea Fernet (2006), hay que enseñar que los grupos de personas tienen su propio tiempo, por tanto, hay que aprender a leer sus biografías, tradiciones y saberes. En este escenario, agrega Fernet (2006), las estrategias docentes proponen una educación que

permita capacitar a los seres humanos en prácticas que integren competencias contextuales, pues solo de esta manera se podrá dar paso a la construcción de un diálogo intercultural.

En lo que respecta a la clasificación de las estrategias docentes, Molina (2005) plantea las siguientes: (1) la adquisición de competencias lingüísticas, lo que resulta fundamental para desarrollar la competencia intercultural, por ello es necesario que el docente se apoye en el uso de la comunicación como una estrategia clave; (2) competencia cultural, la que además de ser permanente, debe recalcar que los niños ya han formado una idea sobre la diversidad antes de escolarizarse, por lo tanto la escuela facilitará e inculcará las actitudes, valores y habilidades; y (3) fomentar una escuela intercultural, de modo que el plan de estudios sea equilibrado, además de flexible; esto porque hay una diversidad de intereses, capacidades y culturas que interactúan en la escuela.

1.2.9.3. Estrategias docentes según los diferentes modelos pedagógicos

La enseñanza efectiva depende en gran medida de las estrategias docentes que se utilizan en el aula. Estas son las técnicas y metodologías que utilizan los maestros para enseñar a sus estudiantes. Las diferentes estrategias docentes son adecuadas para diferentes modelos pedagógicos. A continuación, se exploran aquellas mayormente utilizadas en cada modelo pedagógico.

En el modelo tradicional, los maestros utilizan estrategias como la conferencia, la demostración y la instrucción directa. La conferencia es una técnica en la que el maestro explica un tema a través de la presentación oral. La demostración es una técnica en la que el maestro muestra cómo realizar una tarea específica. La instrucción directa es una técnica en la que el maestro proporciona información de manera sistemática y estructurada (Berni y Olivero, 2019). Estas estrategias son adecuadas para la enseñanza de habilidades básicas, pero pueden ser menos efectivas para la enseñanza de habilidades críticas y creativas.

En el modelo conductista, los maestros utilizan estrategias como el refuerzo y la retroalimentación para motivar a los estudiantes y mejorar su rendimiento. El primero es una técnica en la que el maestro recompensa a los estudiantes por su buen desempeño, mientras que a través del refuerzo negativo el maestro castiga a los estudiantes por su mal desempeño. La retroalimentación, por su parte, es cuando el maestro proporciona

comentarios a los estudiantes sobre su desempeño (Manresa y Ramos, 2021). Estas estrategias son efectivas para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, pero pueden ser criticadas por su falta de enfoque en el aprendizaje autónomo y la creatividad.

En el modelo cognitivo, los maestros utilizan estrategias como la enseñanza conceptual, la resolución de problemas y la enseñanza a través del diálogo. La enseñanza conceptual es una técnica en la que el maestro ayuda a los estudiantes a comprender los conceptos subyacentes detrás de un tema. Por medio de la resolución de problemas, el maestro desafía a los estudiantes a aplicar sus habilidades para resolver problemas prácticos. En el caso de la enseñanza a través del diálogo, el maestro fomenta la discusión y la reflexión sobre un tema (Peralta y Guamán, 2020). Estas estrategias son efectivas para la enseñanza de habilidades críticas y creativas.

Finalmente, en el modelo constructivista, los maestros utilizan estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en la experiencia y el aprendizaje autónomo. El aprendizaje basado en proyectos es una técnica en la que el maestro desafía a los estudiantes a trabajar juntos en un proyecto práctico. A su vez, en el aprendizaje basado en la experiencia, el docente alienta a los estudiantes a explorar y descubrir el conocimiento por sí mismos. Finalmente, en el aprendizaje autónomo el maestro proporciona a los estudiantes recursos y herramientas para que puedan aprender de forma independiente (Zambrano-Briones et al., 2022).

Dentro del enfoque constructivista existe la estrategia denominada 'clase invertida', también conocida como *flipped classroom*; en la cual el contenido educativo se presenta a los estudiantes fuera del aula, generalmente en forma de videos, lecturas u otras actividades en línea, y el tiempo en el salón de clases se utiliza para discutir y aplicar el contenido aprendido (Strelan et al., 2020). En la clase invertida, los estudiantes tienen la oportunidad de revisar y aprender el contenido a su propio ritmo, lo que les permite dedicar más tiempo y atención a las áreas en las que necesitan más ayuda. Los estudiantes también tienen la oportunidad de profundizar en el contenido en lugar de simplemente absorberlo en una conferencia magistral.

Los maestros pueden crear videos o presentaciones en línea para presentar el contenido educativo de manera clara y concisa. También pueden proporcionar a los estudiantes actividades de seguimiento para evaluar su comprensión y prepararlos para la discusión en el aula. En el aula, los maestros pueden utilizar el tiempo para discutir el contenido y aplicar

lo que han aprendido los estudiantes (Deng, 2019). Esto puede incluir la realización de actividades prácticas, la resolución de problemas en grupo y la discusión de preguntas y temas más complejos.

La clase invertida puede ser particularmente efectiva para enseñar habilidades prácticas y para fomentar la colaboración y la participación de los estudiantes (Pincay, 2021). También puede ser útil para llegar a diferentes tipos de estudiantes, ya que permite la personalización del aprendizaje para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y niveles de habilidad. Sin embargo, la implementación de esta estrategia puede requerir un esfuerzo significativo por parte de los maestros para crear el contenido educativo en línea y asegurarse de que los estudiantes lo revisen antes de la clase (Vásquez, 2020). Los estudiantes también pueden necesitar apoyo adicional para aprender a estudiar de manera autónoma y a aprovechar al máximo su tiempo en el aula.

Tal como puede constatarse, cada modelo pedagógico tiene sus propias técnicas y metodologías que pueden ayudar a los maestros a enseñar de manera efectiva. El modelo tradicional, por ejemplo, utiliza estrategias como la conferencia, la demostración y la instrucción directa. Estas estrategias son adecuadas para enseñar habilidades básicas, pero pueden ser menos efectivas para la enseñanza de habilidades críticas y creativas. El modelo conductista, por otro lado, utiliza técnicas de refuerzo y retroalimentación para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, pero puede ser criticado por su falta de enfoque en el aprendizaje autónomo y la creatividad.

En el modelo cognitivo, los maestros utilizan estrategias como la enseñanza conceptual, la resolución de problemas y la enseñanza a través del diálogo, que son efectivas para la enseñanza de habilidades críticas y creativas. Por último, en el modelo constructivista, los maestros utilizan estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en la experiencia y el aprendizaje autónomo. Dentro del enfoque constructivista, la estrategia denominada "clase invertida" también puede ser efectiva para enseñar habilidades prácticas y para fomentar la colaboración y la participación de los estudiantes.

En general, el uso de diferentes estrategias docentes depende del modelo pedagógico utilizado en el aula y del objetivo de la enseñanza. Los maestros pueden seleccionar y utilizar diferentes estrategias para adaptarse a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. También es importante que los maestros se capaciten y actualicen

constantemente en las diferentes técnicas y metodologías disponibles para mejorar su enseñanza.

1.2.10. Educación intercultural bilingüe (EIB)

Con el fin de adquirir una panorámica de qué es la EIB, debe referirse a Rueda et al. (2019), quienes la definen como una práctica educativa, que responde a la diversidad de aquellos grupos culturales que buscan una mejor convivencia e inclusión participativa. Estos autores enfatizan en que no debe creerse que todas las prácticas educativas enfocadas en la pluralidad o la aceptación de la diferencia son interculturales. Más bien, por lo general, se apoyan en la diversidad cultural mediante su promoción y valoración.

Por su parte, es importante indagar en el contexto escolar. Matencio *et al.* (2013) refieren que la realidad escolar ha cambiado drásticamente; actualmente, el salón de clases es el espacio donde se refleja la sociedad multicultural en que vivimos. Sin embargo, este hecho también viene acompañado de la preocupación por dar una respuesta al estudiantado que forma parte de los grupos culturalmente minoritarios. Es común que los docentes, desde su experiencia practiquen valores como la tolerancia, el respeto, la convivencia, la igualdad de oportunidades o la solidaridad, siempre con el fin de responder a una EIB. No obstante, también hay docentes que mantienen actitudes pasivas, además de prejuicios contra este grupo; estos suelen estar condicionados por expectativas depositadas hacia las otras personas.

El rol del docente en el tema de la EIB, según lo indica Tapia (2017), es alcanzar la competencia comunicativa intercultural, la cual se define como el conjunto de habilidades de carácter cognitivo, afectivo y conductual, que influyen en la comprensión y la interacción con diversidad en un sentido amplio, y las mismas se desarrolla gracias a la educación y experiencia. La práctica de estas competencias permitirá alcanzar sensibilidad hacia las normas de comunicación de otros, además posibilitarían la integración a la persona desde la propia identidad en la relación con los demás.

Por otra parte, la EIB requiere de un análisis sociolingüístico de cada pueblo indígena, con el fin de orientar la educación hacia la práctica pedagógica, la cosmovisión, tradiciones y valores que respondan al contexto de cada pueblo. Esto permitirá una orientación hacia el mejoramiento de las condiciones de cada pueblo y sobre todo preservar la cultura en el espacio escolar (Valbuena, 2021).

En el contexto ecuatoriano, la Constitución de la República del Ecuador (2008), art. 29, establece que:

El Estado garantiza la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural. Las madres, padres y sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas.

Por su parte, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), art. 1, garantizó:

[...] el derecho a la educación determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del buen vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad; así como las relaciones entre sus actores. Desarrolla y organiza los derechos, obligaciones y garantías constitucionales en el ámbito educativo y establece las relaciones básicas de la estructura, los niveles y modalidades, modelo de gestión, el financiamiento y la participación de los actores del Sistema Nacional de Educación. (p.8)

Con base en lo anterior, se aprecia que la EIB se constituye en la posibilidad de formar a partir de los intercambios culturales del hombre; es un ejercicio inclusivo derivado de la diversidad. Por lo tanto, muestra la manifestación integral de valores, creencias y modos de vida que el ser humano configura en su devenir cotidiano. En este sentido, Justino (2011) acota:

Las aportaciones que sitúa a la atención de la diversidad cultural como reto estratégico educativo frente la construcción de una sociedad cohesionada, reclamando y relacionando a la perspectiva intercultural como modelo más apropiado para la gestión de la diversidad cultural desde un principio de inclusión educativa. (p. 68)

Esto implica el reconocimiento de la diversidad en las manifestaciones propias, su esencia cultural y sus ancestros. Para Matencio et al. (2013), la EIB expone a los actores educativos a un paisaje de oportunidades, donde convergen diversas formas de ver la vida, el mundo y la sociedad. En este punto, es importante saber que en el entorno educativo existen varios factores que intervienen en la formación y socialización cultural de todos los actores.

1.2.11. Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos

La pregunta sobre cómo la EIB se manifiesta en los sistemas educativos latinoamericanos, debe iniciar con la reflexión de Espinoza (2020) en torno a la imperiosa necesidad de formar a los docentes en aspectos como el diálogo y la descolonización del conocimiento en torno a la diversidad, y a partir de ello trascender la violencia del cientificismo y el conocimiento basado en el occidentalismo. Además, señala que es posible verificar la existencia de una correlación entre la formación del docente y sus actitudes hacia la diversidad que en muchas de las ocasiones es el principal limitante en el quehacer educativo. Espinoza (2020) considera que para lograr una verdadera EIB, el educador requiere implementar una visión dinámica de las culturas en sus clases; así también poseer una mayor capacidad de comunicación que se apoye en la igualdad de derechos.

Refiere Osuna (2012), que en el contexto de Latinoamérica, la EIB apareció como una política de revalorización y conservación de la lengua y la cultura por parte de los pueblos indígenas; la cual se concretó en un ámbito en el que se redefinieron las relaciones entre los distintos países y sus pueblos indígenas, y donde estos últimos se confrontaron a la tendencia unificadora y mestizante de las sociedades nacionales; por lo que propusieron a la interculturalidad y la EIB como alternativas.

A manera de síntesis del recorrido de la EIB en Latinoamérica, Fajardo (2011) propone una sistematización de tres etapas, por las que habría atravesado la oferta educativa alternativa. Se la transcribe a manera de paráfrasis:

La primera etapa es el denominado *bilingüismo de transición*. Se da alrededor de los años treinta del siglo XX. La educación bilingüe, en países como México, nace como una alternativa a las acciones de castellanización de los gobiernos. La educación bilingüe fue aceptada como una metodología necesaria para la integración de la población indígena; de ahí que sus lenguas fueron aceptadas desde un sentido asimilacionista. Entre las características de esta primera etapa hay que destacar: una actitud experimental y variada respecto a metodologías y técnicas operativas; el aislamiento con relación a los sistemas educativos generales; dependencia de financiación extranjera; y descoordinación entre los distintos proyectos.

La segunda etapa *Bilingüismo de mantenimiento*. Surge a partir de los años 70 del siglo XX, momento en que la educación comienza a ser concebida en función de los derechos de las lenguas indígenas y sus hablantes. Esta etapa implicó proyectos educativos que plantearon una distancia respecto a las políticas castellanizantes. Contribuyeron a esto el mayor interés de los pedagogos, así como el incremento de los estudios sobre bilingüismo y la adquisición de otras lenguas. A su vez, el concepto de interculturalidad emergió, en razón de las transformaciones en la manera de concebir la diversidad cultural, la cual pasó de entenderse como un problema a entenderse como un recurso.

La última etapa, según Fajardo (2011), es la llamada *educación intercultural bilingüe y etnoeducación*. En países como Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela comienzan a reconocer y proteger la identidad étnica como elemento clave de la nacionalidad. Respecto a la EIB, su jerarquía institucional difiere entre los distintos países: (i) en países como Perú o México, la EIB depende de una dirección ministerial; (ii) en Ecuador, funciona como sistema paralelo, que dispone de presupuesto propio y autonomía; (iii) en Chile, se desempeña como un subsistema con autonomía local o regional.

Por su parte, López (2001) ha reflexionado sobre la importancia de implementar acciones que contribuyan a romper con las barreras o limitaciones a la EIB en Latinoamérica; estas son: (i) recuperar las historias no-oficiales relacionadas a la presencia indígena y con la de aquellas poblaciones culturalmente distintas, como pueden ser la afroamericana; (ii) integración de los conocimientos y saberes indígenas a los currículos, así como de aquellas contribuciones de las sociedades indígenas al patrimonio del mundo; (iii) recuperar y sistematizar la tradición oral de los pueblos, así como su incorporación como material educativo, sea escrito o audiovisual; (iv) desarrollar actividades que simulen roles, así como el manejo y resolución de conflictos y búsqueda de consensos; (v) cambiar las prácticas de aprendizaje a través de la introducción del aprendizaje cooperativo; y (vi) la incorporación de los representantes familiares y de expertos de la comunidad al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Agrega López (2001), que cumplir cada una de las acciones previas, implica que los docentes cambien sus perspectivas respecto a su desempeño profesional y rol escolar y comunitario, así como que estén dispuestos a desarrollar acciones diferentes a las tradicionales y más relacionadas con el entorno comunitario en el que labora.

1.2.12. Modelos educativos en el Ecuador

Vélez (2008) ha realizado un repaso del recorrido desarrollado por las etapas previas a la EIB. Se las describe a continuación.

En primer lugar, hay que referir a la educación dirigida a la población indígena, la cual se inicia a partir de los años cuarenta del siglo pasado; en los cuales hay que destacar la fundación de las escuelas indígenas de Cayambe, las misiones Lauritas desarrolladas en los pueblos Quichua del callejón interandino. En la siguiente década, apareció el Instituto Lingüístico de Verano, que a partir del interés por traducir la Biblia a las lenguas vernáculas, inicia un programa educativo enfocado en los pueblos indígenas de Pastaza, Napo y Chimborazo, para seguir con todos los pueblos indígenas del Ecuador (Vélez, 2008).

En los años setenta se fundan las Escuelas Radiofónicas de Riobamba, enfocadas en la educación indígena en lengua quichua; mientras que a inicios de los setenta se origina el Plan Integral de Escuelas Radiofónicas Shuar destinado a los grupos amazónicos Shuar y Achuar ecuatorianos. También en esta década, surgen distintos programas de educación bilingüe como las Escuelas Indígenas de Quilotoa, las Escuelas Indígenas de Simiatug, de la Federación Unión Nativos de la Amazonía Ecuatoriana, entre otras. En los años ochenta se crean programas remediales y compensatorios que, a criterio de Vélez (2008), no repararon en la especificidad cultural de los pueblos indígenas, sino que se enfocaron en ampliar la cobertura educativa.

Por otra parte, la incorporación de la interculturalidad en la educación oficial ecuatoriana está inserta, según la perspectiva de Vélez (2008), en el contexto del multiculturalismo oficial, constituyéndose en una estrategia de control político de los procesos educativos, a partir del planteamiento de propuestas oficiales que, aparentemente, incluyen las exigencias de los movimientos de sociales; sin embargo, no se incorpora el concepto de interculturalidad como “propuesta política que apunta a la construcción de sociedades más justas y equitativas, donde el ejercicio de la diferencia sea realmente un derecho ciudadano y la educación contribuya a transformar las situaciones de inequidad y exclusión” (p. 111).

Por su parte, Gómez y González (2017) refieren que, en el periodo escolar 1986-1987 en Ecuador se lleva a cabo la primera experiencia de la EIB, el cual tuvo una duración de 6 años, cuyo trabajo incluía a organizaciones kichwas locales y regionales. Entre los resultados de destacan a partir de esa experiencia fue la creación de la DINEIB (Dirección

Nacional de Educación Intercultural Bilingüe), la mismo que funcionó dentro del Ministerio de Educación. La principal responsabilidad de la DINEIB era lograr la educación bilingüe intercultural, para ello se contó con la colaboración de organizaciones indígenas, además un requisito a cumplir fue que la mitad de sus docentes hablen una lengua indígena. En este contexto la EIB fue concebida desde lo estrictamente identitario y reivindicativo, sin embargo, aún falta mucho para lograr cumplir con estas expectativas.

Para Perino (2022), la EIB en Ecuador, pese a haberse constituido en una salvaguarda ante las acciones discriminatorias, aún padece del calificativo de educación de segunda categoría; lo que dificultaría su aplicación y aumentaría las desavenencias entre los movimientos y las bases comunitarias. A su vez, agrega la autora que en la realidad de la EIB se confrontan dos visiones: por un lado, un proyecto revolucionario que se dirige hacia una descolonización epistémica y, por otro, el interés de las familias en la movilización social de sus hijos; lo que no conlleva a un desconocimiento del discurso del movimiento.

1.2.13. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) es el responsable de mejorar la educación de las nacionalidades en los distintos niveles y modalidades (Gobierno de la República del Ecuador, 2021). Este sistema está respaldado por la Constitución de la República del Ecuador (2008) y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2018).

Los objetivos de la EIB ecuatoriana son: reforzamiento de la calidad del sistema educativo desde las fases iniciales familiares y comunitarias hasta los grados superiores; rescate y fortalecimiento del empleo de las variadas lenguas de los pueblos y nacionalidades en diversos ámbitos culturales y científicos; la persona como eje clave del proceso educativo; como base del proceso formativo de la persona está la familia; ésta es la responsable primordial de la educación de los individuos; tanto la comunidad como la organización comunitaria resultan corresponsables, junto con el Estado, de educar y formar a sus integrantes (Conejo, 2008).

Otros objetivos de la EIB son los que apuntan al establecimiento de la lengua nativa como el idioma principal de educación, mientras que el español cumpliría el rol de segunda lengua, y de lengua indispensable para la relación intercultural. Así mismo, la lengua nativa y el español expresarán los contenidos propios de la respectiva cultura. Además, se

conciben como elementos integrantes del sistema de EIB a los conocimientos y a las prácticas sociales de los pueblos indígenas.

Otro aspecto importante de la EIB es que propende a la recuperación de la calidad de vida de la población en sus diversos aspectos. La educación que se imparte a la población indígena debe otorgarle la mayor cantidad de información posible; esto a través de los distintos medios de comunicación posibles, siempre con la finalidad de facilitar su acceso al conocimiento. El currículo considerará las características socioculturales de las culturas, así como los progresos científicos alcanzados en los campos específicos en las distintas experiencias efectuadas en Ecuador. A su vez, el currículo incorpora los aspectos académicos, sociales, culturales y psicológicos, siempre en función de las necesidades de los estudiantes.

No obstante, los objetivos perseguidos por la EIB pueden verse limitados si no se consideran ciertos aspectos críticos que gravitan alrededor de este sistema educativo. Algunas de estas problemáticas son analizadas por varios autores. Es el caso de Almeida (2008), quien considera que la riqueza de las lenguas, mitológicas e históricas de los pueblos, así como sus saberes ancestrales no estaban reflejados en los currículos elaborados por esta entidad. A su vez, la revisión sistemática realizada por Espinoza y Ley (2020) evidenció varias falencias en torno al sistema de EIB, entre las que deben destacarse la presencia de profesionales especializados en EIB alcanza únicamente el 0.65% por cada entidad educativa, la escasa o nula información de ciertos docentes en torno a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (en adelante LOEI) y la baja presencia de estudiantes indígenas en educación superior, en comparación a los otros grupos étnicos.

Por su parte, a criterio de Rodríguez (2015), existe una falta de correspondencia entre los discursos promulgados desde las instancias gubernamentales en relación a la EIB y lo que ocurre en la praxis. Para ello, la autora plantea varios elementos de análisis dentro del sistema EIB; estos son: en primer lugar, la *lengua de alfabetización*. En el art. 347 de la Constitución (2008) se establece que la lengua de alfabetización será la propia de la nacionalidad correspondiente, mientras que el castellano será la de relación intercultural; sin embargo, en la realidad los estudiantes continúan siendo alfabetizados en español. Aspecto que se explica desde el desconocimiento de las lenguas maternas por parte de los docentes, quienes por lo general son mestizos formados en el sistema hispano; aunque también hay docentes indígenas que emplean el español en vez de su lengua materna.

Otros aspectos que Rodríguez (2015) refiere son los *materiales y contenido del currículo* y la *uniformización y alimentación*. El primero refiere a que los mensajes que se transmiten a los estudiantes por medio de los textos y demás recursos, son castellanizantes y occidentalizantes. En aquellas situaciones en que se trabaja con lenguas indígenas, consisten en simples traducciones de los textos en español a las lenguas indígenas. Por su parte, la uniformización y alimentación alude a que el Estado, en algunas instituciones, implementó el uniforme escolar, lo cual imposibilita que los estudiantes asistan a clase con su propia vestimenta; esto contribuye a una imparable mestización de los indígenas. Respecto a la alimentación, se cuestiona no tener en cuenta la especificidad alimentaria de los estudiantes de las distintas zonas del país. Otro aspecto es la formación deficiente de los docentes en lenguas indígenas y en EIB.

En tal caso, abordar a la EIB como aporte al desarrollo del pensamiento en los estudiantes, sin duda representa un desafío mayor. El dilema, según Santos (2017), se evidencia en la falta de vinculación entre lo formal y lo no formal; por lo tanto, se debe apuntar hacia permitir que la cultura se manifieste tal como es. En tal sentido, el desafío de la EIB, agrega Santos, radica en implementar modelos de enseñanza basados en la cooperación, particularmente, en contextos escolares étnica y culturalmente diversos, pues se ha demostrado su éxito como base para el desarrollo cognitivo y afectivo.

Empero, la EIB no se está aplicando de forma integral, sino que todavía prevalecen mitos individualistas y competitivos, que consideran que aprender a cooperar implica apartar a nuestros estudiantes de la realidad. Se olvida que los seres humanos estamos formados para reflexionar y analizar conductas pro-sociales, sin las cuales sería una utopía hablar de democracia, moral o bienestar.

1.2.14. Educación intercultural bilingüe: perspectivas y propuestas

Fornet (2006) considera que la importancia de introducir una filosofía intercultural para una nueva educación latinoamericana se enfoca en la pretensión de evidenciar las posibilidades críticas que genera la reflexión intercultural, dentro del desarrollo de prácticas educativas que sirven de contrapeso a los modelos antropológicos y cosmológicos hegemónicos, que han sido impuestos gracias a la omnipresencia del neoliberalismo. En tal sentido, se busca una educación que contribuya a “la recuperación del calendario; para poder fijar los recuerdos que dan fecha a nuestras diferencias, eso es, marcar los momentos memorables que dan sentido a lo que somos y que nos orientan en lo que hacemos” (p. 73).

Por su parte, Bustamante (2008) propuso, a partir de señalar que los funcionarios de la DINEIB deben reconocer las falencias del sistema, las siguientes medidas: en primer lugar, reconocer en la Constitución, el derecho que tienen los pueblos a establecer cuál es la educación idónea para sus respectivas culturas y a edificar las entidades necesarias para la consecución de estos fines. A su vez, se debe reconocer en la Ley Orgánica de Educación la existencia de la DINEIB como un sistema que posee sus regulaciones propias. Finalmente, que el Estado adopte medidas y disposiciones enfocadas en la construcción de espacios públicos de diálogo intercultural.

Williamson y Flores (2015) proponen que los movimientos indígenas, los sectores académicos y los Estados deben ahondar en propuestas de EIB, que hagan frente a las nuevas realidades socio-territoriales y demandas de los pueblos; para lo cual resulta indispensable que las propuestas se alimenten de los nuevos marcos teórico-analíticos, así como de los hallazgos y retrocesos de las políticas implementadas previamente. Las propuestas pedagógicas propias del interculturalismo, agregan Williamson y Flores, poseen la capacidad de ubicarse en el contexto de “la pluralidad, la intercomprensión y el respeto entre distintos, basados en el reconocimiento del poder y del conflicto como elementos estructurantes que deben ser resueltos [...]” (p. 72).

Entre las sugerencias que Williamson y Flores (2015) proponen para esta nueva perspectiva de la EIB, hay que destacar: negociar con aquellos contextos sociopolíticos con la capacidad para erosionar su fuerza democrática, transformadora y dialógica; superar esa condición de reducto educativo, que el multiculturalismo de vertiente neoliberal le propone; continuar en la promoción de acciones que potencien la incorporación de políticas interculturales que de manera efectiva evidencien el potencial de cambio; tolerar los espacios autonómicos de producción sociocultural, lo que no significa caer en un solipsismo educativo que niegue los aportes de otras corrientes pedagógicas; por último, avanzar más allá de las barreras levantadas por el denominado *multiculturalismo neoliberal*, que tiende a reducir la EIB a reconocimientos superficiales al tiempo que se perpetúan las condiciones de desigualdad y racismo.

Villagómez (2019), por su parte, enfoca su propuesta en la necesidad de una docencia para la EIB; esta no solo implica la promoción de un currículo alternativo, creativo y cuestionador, sino la ejecución de procesos educativos que reclaman logros curriculares con una diferenciación metodológica y didáctica, adecuada a las exigencias de los sujetos y sus

contextos. La formación de los docentes en EIB debe derivar en reflexiones ético-políticas y en consideraciones disciplinares. Las acciones sugeridas son: cuestionar la matriz colonial de la sociedad nacional, recuperar, organizar e incorporar en los procesos educativos los saberes, la lengua y la cultura de las comunidades indígenas, introducir otras apuestas curriculares y didácticas y, por último, abrir la discusión académica-pedagógica sobre la formación del profesorado, de modo que existan miradas nuevas y variadas sobre el tema, y así plantear soluciones.

También se han planteado acciones como: (i) llevar adelante la desnaturalización de los estereotipos y preconceptos manifestados por gran parte de la sociedad; (ii) combinar los criterios de diferencia con los de igualdad, con el fin de politizar el proyecto intercultural más lejos de la simple diversidad multicultural; (iii) recuperar la construcción identitaria, donde cumple un rol fundamental la capacidad de historiar y la de comunicarse por medio de nuevos lenguajes; (iv) potenciar experiencias de interacción que establezcan dinámicas educativas intersubjetiva; y (v) darles poder a aquellos actores sociales no-hegemónicos por medio de un involucramiento activo y decisivo en las decisiones socio-políticas (Gómez, 2019).

Una propuesta interesante es la de Pauta (2019), quien plantea la importancia de llevar a cabo investigaciones sobre los repertorios musicales que provienen de la diversidad cultural existente. A partir de los cantos transmitidos de generación en generación, muchos de ellos oídos en celebraciones y ritos característicos de las comunidades y pueblos. Tanto la investigación como su interpretación podrán posibilitar a los estudiantes entender la trascendencia del gran acervo experiencial y vivencial que reside en tales piezas musicales, así como en los acompañamientos, roles y variadas sonoridades.

Granda (2019) considera que la condición básica para pensar en iniciativas educativas estatales sensibles a las particularidades de la población y que respondan a las necesidades colectivas, es el aseguramiento del control de la educación por parte de las comunidades indígenas, ya que a criterio de este autor, no pueden darse proyectos educativos adecuados si no se involucra la población indígena y sin que ésta no sea partícipe del diseño de aspectos clave, como: el currículo, el perfil profesional de los profesores, las metodologías de enseñanza, etc. Por ello, Granda propone considerar tres factores: (i) el formato institucional estatal, (ii) el modelo de gestión educativa y (iii) los niveles de organización de la población beneficiaria.

Para Gómez (2019) la EIB sigue reducida al ámbito escolar, sin constituirse – lamentablemente– en un tema que competa a la sociedad entera; por tanto, a criterio de este autor, perpetuaría el reparto que asigna exclusivamente lo intercultural y lo bilingüe a la educación indígena, circunscrita ésta al ámbito rural y a la reproducción de saberes y no de conocimientos; en tal sentido, parecería que la incorporación de la interculturalidad no tendría como propósito criticar el modelo sociopolítico en vigencia, sino reducir las áreas en conflicto entre los diferentes grupos y movimientos sociales que se enfocan en aspectos socio-identitarios, sin incidir en las estructuras y relaciones de poder en funcionamiento. De ahí que la EIB continúa siendo más una propuesta de escolarización para los pueblos y nacionalidades, y menos una para la sociedad.

Capítulo II

Abordaje metodológico

2.1. Diseño metodológico

En el presente trabajo se asumió un enfoque cualitativo; este se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Hernández et al., 2014). Tal enfoque, resulta recomendable cuando el tema del estudio es explorado o no se ha hecho investigación al respecto en ningún grupo social específico. En tal razón, la implementación del enfoque cualitativo resultó idóneo para indagar sobre las estrategias docentes que, al interior de los centros de EIB, potencian el desarrollo de habilidades de pensamiento.

A su vez, se estableció un tipo de estudio descriptivo, pues se pretende realizar una aproximación netamente observacional a las prácticas, actitudes y conocimientos de un grupo de maestros de escuelas unidocentes rurales de la parroquia Gualleturo, respecto al desarrollo de las habilidades de pensamiento de sus estudiantes. El estudio descriptivo se enfoca principalmente en describir la naturaleza de un segmento demográfico, sin enfocarse en “por qué” ocurre un fenómeno en particular (Bisquerra, 2009). En otras palabras, “describe” el tema de la investigación –que en el presente caso se refiere a las estrategias para el desarrollo de las habilidades de pensamiento–, sin establecer necesariamente las razones por las que este sucede. A su vez, el estudio fenomenológico se seleccionó –que consiste en el análisis de las cosas y hechos encausado en la conciencia para comprenderlas y exteriorizarlas (Cerbone, 2013)–, en razón de que se exploró, describió y comprendió las experiencias de un grupo de profesionales educativos con respecto al fenómeno de las estrategias implementadas con sus estudiantes para el desarrollo de las habilidades de pensamiento.

2.2. Población

Se realizó la investigación cualitativa con los docentes que laboran en las nuevas escuelas unidocentes de la parroquia Gualleturo: los CECIB Minas de Oro, Gulag Alto, Buquiar, Ger, Zhirín, Sagrado Corazón de Jesús de Chigledel y Antonio Neira; así como en la Unidad Educativa Purvin. En tal razón, se trabajó con nueve docentes, cuyas características

sociodemográficas se presentan en la tabla 1. Cabe señalar que con el fin de guardar su respectivo anonimato, se utilizaron códigos alfanuméricos.

Tabla 1

Información sociodemográfica de los docentes participantes

Nombre	Edad	Etnia	Institución	Formación	Experiencia	Años en la institución
D1	35	Cañari	CECIB Minas de Oro	Lcda. en Educación Inicial	15 años	12 años
D2	39	Mestiza	Unidad Educativa Purvin	Lcda. en Educación Básica	22 años	22 años
D3	40	Mestizo	CECIB Minas de Oro	Lcdo. en Educación Básica	14 años	1 año
D4	36	Mestiza	CECIB Gulag Alto	Lcda. en Educación y Estudios Interculturales	16 años	16 años
D5	36	Cañari	CECIB de Buquiar	Lcda. en Educación Básica	5 años	1 año
D6	39	Cañari	CECIB Ger	Lcdo. en Educación Básica	14 años	6 años
D7	37	Cañari	CECIB Zhirín	Lcdo. en Educación Básica	14 años	5 años
D8	39	Mestizo	CECIB Sagrado Corazón de Jesús de Chigleledel	Lcdo. en Educación Básica	22 años	1 año
D9	30	Mestiza	CECIB Antonio Neira	Lcda. en Educación Básica	10 años	10 años
D10	38	Mestiza	CECIB Minas de Oro	Lcda. en Educación Inicial	12 años	8 años

Nota. Información proporcionada a la investigadora por los propios docentes participantes

Cada uno de estos educadores presenta diferentes características étnicas y académicas. Se seleccionó con base al tiempo de experiencia (todos con más de 5 años), manejo del kichwa y procedencia (pertenecen a sectores rurales de la provincia de Cañar). En su mayoría son indígenas cañaris y mestizos. Los criterios de inclusión y exclusión se señalan a continuación:

2.3. Criterios de inclusión y exclusión

2.3.1. Inclusión

- Ser ecuatorianos.
- Docentes que se encontraban trabajando continuamente al menos cinco años en un sistema de EIB.
- Manifestar su aprobación e interés por participar en el presente estudio.

2.3.2. Exclusión

- Docentes nuevos.
- Docentes que no muestren interés por participar en el estudio.

2.4. Instrumentos

Se aplicó una entrevista semiestructurada, puesto que sus características la hacen más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa (Hernández et al., 2014). Se la asumió como una reunión para conversar e intercambiar información entre la entrevistadora y el docente entrevistado.

Las entrevistas semiestructuradas se basaron en una guía de preguntas generales, las que le permitieron a la entrevistadora cierta libertad para introducir preguntas adicionales, con el fin de precisar conceptos u obtener mayor información. Este instrumento ayudó a la identificación de las concepciones pedagógico-didácticas que tienen los docentes de los CECIBs de Gualleturo, respecto al desarrollo de las habilidades del pensamiento en los estudiantes; y a la caracterización de las estrategias implementadas por los docentes para desarrollar las habilidades del pensamiento de sus estudiantes, particularmente en áreas como Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales, Estudios Sociales y Kichwa (ver anexo 1).

Para la elaboración del cuestionario se procedió a realizar una operacionalización de variables; la cual se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 2

Operacionalización de variables

Objetivos	Variable	Dimensión	Indicadores
<p>Identificar las concepciones pedagógico-didácticas que tienen los docentes de los CECIBs de Gualleturo, respecto al desarrollo de las habilidades del pensamiento en los estudiantes</p>	<p>El desarrollo de habilidades del pensamiento</p>	<p><i>Conocimientos generales de los docentes entrevistados</i></p>	<p>¿Qué son para usted las habilidades de pensamiento?</p>
			<p>¿Cree usted que las habilidades de pensamiento pueden promoverse y reforzarse en un contexto intercultural bilingüe? ¿De qué manera?</p>
			<p>¿Cuáles son las condiciones previas que deben existir para el desarrollo de las habilidades de pensamiento en un contexto intercultural bilingüe?</p>
			<p>¿Cree usted que existen personas en las que NO se puede o es muy difícil desarrollar las habilidades de pensamiento? ¿Cuáles y por qué?</p>
			<p>¿Existen varios tipos de pensamiento? En caso de responder afirmativamente: ¿Cuáles usted conoce?</p>
<p>Caracterizar las estrategias docentes en las prácticas que orienten o apoyan la labor pedagógica</p>	<p>Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento</p>	<p><i>Estrategias empleadas por los docentes entrevistados</i></p>	<p>¿Qué estrategias didácticas usted suele implementar con sus estudiantes con el fin de desarrollar sus habilidades de pensamiento?</p>
			<p>¿Cuáles son las estrategias didácticas que Ud. planea desarrollar en el transcurso de este año lectivo con sus estudiantes, para desarrollar sus habilidades de pensamiento?</p>
			<p>¿Podría describir el proceso completo de implementación de las estrategias que implementó o que piensa implementar en un futuro? Los elementos y recursos que emplea.</p>
			<p>¿Cuáles son las principales limitaciones a las que usted se enfrenta en el día a día, las cuales dificultan o impiden desarrollar las habilidades de pensamiento de sus estudiantes?</p>
			<p>¿De qué manera la comunidad educativa respalda las acciones que usted ha implementado para el desarrollo del pensamiento de sus estudiantes? O en su defecto: ¿Qué barreras la comunidad educativa crea?</p>

Interrelacionar las habilidades del pensamiento que se utiliza en EGB, dentro de las áreas de estudio en la EIB	Áreas de estudio en la EIB	<i>El desarrollo de las habilidades de pensamiento y su relación con las áreas de estudio</i>	¿Cuáles son las materias que más se prestan o posibilitan el desarrollo de las habilidades de pensamiento de sus estudiantes?
			A su vez, ¿cuáles son las materias en las que se dificulta más el desarrollo de las habilidades de pensamiento de sus estudiantes?
		<i>Enfoque intercultural</i>	¿De qué manera el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) potencia el desarrollo de las habilidades de pensamiento de los estudiantes?
			¿Cuáles son los aspectos incluidos en el MOSEIB que podrían estar limitando, mermando o impidiendo el desarrollo de las habilidades de pensamiento de los estudiantes?
			¿La educación intercultural bilingüe, tal como Usted la concibe, incluye el desarrollo de las habilidades de pensamiento?
			¿De qué modo el sistema de calificación implementado en la EIB podría contribuir o afectar el desarrollo de las habilidades de pensamiento de sus estudiantes?

Elaborado por: La autora

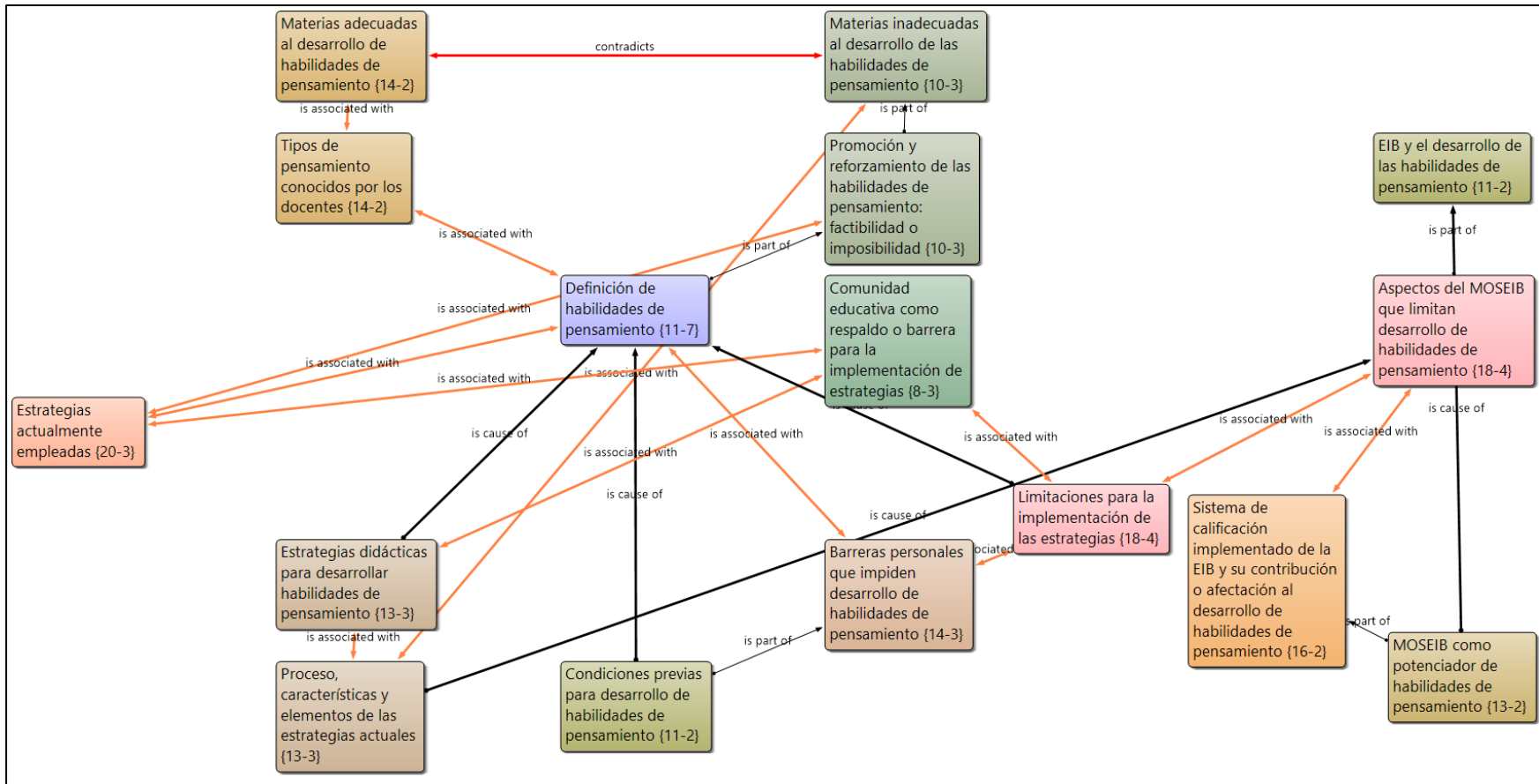
Posterior a la operacionalización de las variables se procedió a validar el instrumento; para lo cual se recurrió a un experto en el área metodológica, quien hizo una serie de sugerencias para mejorar el cuestionario. Al final, el investigador consideró que la entrevista semiestructurada presentada cumple con los criterios de: coherencia de los ítems con los objetivos, pertinencia, redacción y validez interna. En tal sentido, a su criterio, se constituye en una herramienta cualitativa que permitirá a la investigadora profundizar en los aspectos planteados en su estudio y, por tanto, adquirir una visión real de lo que ocurre en las instituciones investigadas. El documento donde se detalla la validación se encuentra en el anexo 2.

2.5. Proceso para el análisis de datos cualitativos

Previo al desarrollo del análisis cualitativo, se procedió a contactar con cada uno de los docentes que iban a ser entrevistados. Al ser ellos colegas de la investigadora resultó factible su ubicación y contactarse vía telefónica con cada uno y realizar la respectiva entrevista.

Figura 1

Redes semánticas entre los códigos trabajados en el Atlas ti®



Elaborado por: Rosa Duchi

Tal como se expresa en la figura 1, una vez efectuada la entrevista se procedió a transcribir las respuestas dadas por los docentes participantes. Posterior a esto, se introdujo toda la información en el software de análisis cualitativo *Atlas ti*®, por medio del cual se pudo codificar todo el material recopilado en las siguientes categorías y subcategoría: *Categoría A. Conocimientos generales*: 1) definición de habilidades de pensamiento; 2) promoción y reforzamiento de las habilidades de pensamiento: factibilidad o imposibilidad; 3) condiciones previas para desarrollo de habilidades de pensamiento; 4) barreras personales que impiden desarrollo de habilidades de pensamiento; 5) tipos de pensamiento conocidos por los docentes. *Categoría B. Estrategias empleadas por los docentes*: 6) estrategias didácticas para desarrollar habilidades de pensamiento; 7) estrategias actualmente empleadas; 8) proceso, características y elementos de las estrategias actuales; 9) limitaciones para la implementación de las estrategias; 10) comunidad educativa como respaldo o barrera para la implementación de estrategias. *Categoría C. Habilidades de pensamiento y su relación con las áreas de estudio*: 11) Materias adecuadas al desarrollo de habilidades de pensamiento, 12) Materias inadecuadas al desarrollo de las habilidades de pensamiento. *Categoría D. Enfoque intercultural*: 13) MOSEIB como potenciador de habilidades de pensamiento; 14) Aspectos del MOSEIB que limitan desarrollo de habilidades de pensamiento; 15) EIB y el desarrollo de las habilidades de pensamiento; 16) Sistema de calificación implementado de la EIB y su contribución o afectación al desarrollo de habilidades de pensamiento.

Es importante destacar que todas estas categorías fueron consideradas para el consiguiente análisis, pues a criterio de la investigadora, responden a los objetivos propuestos al principio de la investigación y, por ende, no debía excluirse ninguna. Su incorporación responde a la aproximación cualitativa que se proyecta realizar en el presente estudio.

Una vez que la información fue procesada gracias a las herramientas proporcionada por el programa *Atlas ti*® se procedió a su respectivo análisis; para lo cual se inició con la agrupación de las perspectivas y respuestas similares en amplios grupos de análisis; posterior a esto se llevó a cabo un contraste con los resultados obtenidos en investigaciones previas y en la literatura científica existente en torno a la implementación de estrategias para el desarrollo de habilidades de pensamiento en entornos de EIB. A partir de lo cual se propusieron las síntesis y conclusiones parciales, en torno a los objetivos planteados al inicio de esta investigación.

Capítulo III

Análisis y discusión de los resultados

3.1. Categoría: Conocimientos generales

3.1.1. Código: Definición de habilidades de pensamiento

A través del diálogo realizado, los docentes procedieron a definir a las habilidades de pensamiento. Con base en las respuestas que ofrecieron se clasifican estas en tres categorías: 1) aquellas que otorgan a las habilidades de pensamiento un carácter innato y que las entienden como capacidades propias de todos los seres humanos; 2) las que encuentran un matiz diferenciador en su aplicación durante la resolución de problemas; y 3) las que se enfocaron en el rol desempeñado por el docente en el salón de clases.

Dentro de la primera categoría, D4 (comunicación personal, 16 de octubre de 2022) destaca el carácter biológico de las habilidades, al definir las como dones innatos de los individuos para ejecutar ciertas actividades. Próximo a esta concepción, D7 (comunicación personal, 19 de octubre de 2022) señala que los estudiantes no llegan a las instituciones educativas con mentes vacías, sino que siempre manifiestan alguna habilidad o conocimiento previo.

A su vez, hubo docentes entrevistados que coincidieron en señalar que las habilidades de pensamiento son comunes a todas las personas. Es el caso de D6 (comunicación personal, 28 de octubre de 2022) y D10 (comunicación personal, 3 de noviembre de 2022); la primera agrega que estas permiten a los individuos desenvolverse en la sociedad, mientras D10 asegura que les facultan para ordenar ideas y pensamientos de manera óptima. Concebir a las habilidades de pensamiento como atributos de todos los seres humanos, aludiría a un carácter innato y fundamentalmente biológico; respecto al cual, la mayoría de investigadores no están de acuerdo (Paul y Elder, 2019). Más bien, consideran que las habilidades se pueden desarrollar a través de la educación y la experiencia; para lo cual, argumentan que el desarrollo de habilidades matemáticas y críticas depende más del entorno y de las oportunidades educativas que de la genética.

A su vez, fueron varios los docentes cuyas definiciones destacaron a la resolución de problemas como el fin principal de las habilidades de pensamiento. Se las ha definido como el conjunto de capacidades, disposiciones y destrezas que posibilitan el desarrollo de procesos mentales y de razonamiento, y que contribuyen a la resolución de problemas cotidianos (D8, D3 y D9, comunicaciones personales). Por su parte, D3 (comunicación personal, 8 de noviembre de 2022) las entiende como la facultad de los estudiantes para la

comprensión de ciertas lecturas o para desarrollar con facilidad cualquier actividad asignada. Es factible interpretar que esta docente concibe a las habilidades de pensamiento como una destreza para resolver las tareas asignadas, sea por un docente, un empleador o cualquier individuo. Coincide la respuesta de esta docente con Amestoy (2002), quien señalaba que las habilidades de pensamiento se definen como destrezas para resolver tareas asignadas porque implican un conjunto de procesos mentales que se pueden aplicar para comprender, analizar, sintetizar y evaluar información

Por último, hubo dos docentes cuyas definiciones se enfocaron en el rol del docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje: por un lado, D1 (comunicación personal, 13 de octubre de 2022), quien las definió como las habilidades que los maestros buscan compartir con los estudiantes a su cargo; o D2 (comunicación personal, 10 de noviembre de 2022), quien las define como las capacidades que tiene el docente para desenvolverse de manera correcta, “con sentido del humor” y que le facultan –agrega esta maestra– para diferenciar lo bueno y lo malo, y para ofrecer una mejor atención a los estudiantes, de manera motivadora. Las definiciones dadas por los docentes se alinean con las ideas de Freire (1997), que enfatizan la importancia del papel del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en la formación de habilidades y capacidades de los estudiantes.

3.1.2. Código: Promoción y reforzamiento de las habilidades de pensamiento: factibilidad o imposibilidad

Consultados los docentes sobre si es factible la promoción y el reforzamiento de las habilidades de pensamiento, sus respuestas dejan entrever limitaciones al momento de responder a dicha interrogante. Los maestros entrevistados propusieron estrategias y acciones (ver acápite 3.2.), que dejaron entrever que sí consideran factible tal promoción; sin embargo, no dieron argumentos que respaldasen la posibilidad de promover las habilidades de pensamiento.

Los docentes se limitaron a plantear la importancia de desarrollar habilidades de pensamiento, o en destacar el impacto que esto tiene en el desenvolvimiento futuro de los estudiantes, pero ninguno apuntó a las razones culturales, educativas, cognitivas o de diversa índole que permiten respaldar la imposibilidad o factibilidad de llevar a cabo procesos de promoción y reforzamiento de las habilidades de pensamiento.

Estos resultados coinciden con el estudio de Ávila et al. (2018) y Sánchez et al. (2020), que evidenciaban que los docentes tienen una comprensión limitada de las habilidades de pensamiento y de cómo promoverlas. Si bien los docentes entrevistados reconocieron la

importancia de desarrollar habilidades de pensamiento en sus estudiantes, no pudieron proporcionar argumentos sólidos que respalden la factibilidad de promoverlas. Por lo tanto, puede ser necesario que los docentes reciban una capacitación más profunda sobre las habilidades de pensamiento y cómo pueden integrarlas en sus clases para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

3.1.3. Código: Condiciones previas para el desarrollo de habilidades de pensamiento

Al momento de solicitarles que indiquen cuáles son, a su criterio, las condiciones previas que deben existir para el desarrollo de habilidades de pensamiento, los docentes señalaron varias exigencias. Estas se enlistan a continuación, clasificándolas en dos categorías: aquellas que apuntan a los estudiantes y las que se enfocan en los docentes y la comunidad educativa.

Condiciones en los estudiantes:

- Un control y cuidado adecuados desde la etapa del embarazo (D4, comunicación personal, 16 de octubre de 2022) y que desde esa etapa temprana “alimentarle de conocimientos” (D6, comunicación personal, 28 de octubre de 2022).
- Que el estudiante tenga confianza en sí mismo, que esté tranquilo y relajado (D3, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022).
- Estudiantes aptos para ejecutar las actividades asignadas por los docentes (D5, comunicación personal, 5 de noviembre de 2022).

Condiciones en docentes y comunidad educativa:

- Apoyo de los padres familia y de la comunidad toda (D1, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).
- Una óptima relación entre el docente y el estudiante, predisposición por parte de este último y una adecuada alimentación (D7, comunicación personal, 19 de octubre de 2022); pues un alumno mal alimentado no rendirá satisfactoriamente en el ámbito académico.
- La consolidación de un ambiente adecuado (D10, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022).
- Una actitud positiva por parte de los docentes (D2, comunicación personal, 10 de noviembre de 2022), que se traduzca en un intento por tener una mente activa y un deseo auténtico por ser mejores y por el cambio.
- Que los docentes adquieran mayor claridad en su pensar, pues muchos problemas o ambigüedades surgen de la falta de precisión en la información que

se busca abordar. También se sugiere que los docentes deberían centrarse en lo relevante; es decir, enfocarse en aquellos asuntos realmente importantes y, a partir de ello, formular preguntas que permitan aproximarse satisfactoriamente al problema (D9, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022).

De las respuestas dadas por los entrevistados se puede concluir que los docentes no solo se enfocan en aspectos relacionados con el ámbito educativo, sino que también consideran factores socio-culturales y personales que pueden influir en el proceso; coinciden en tal sentido con Vygotsky (2013) y Malaspina (2017), quienes apuntaban a la imitación y a la interacción social como aspectos clave. Asimismo, se puede notar que los docentes entrevistados ven la necesidad de un trabajo en conjunto entre la comunidad educativa y la familia para lograr una educación integral y de calidad. En general, los resultados indican una perspectiva holística sobre la educación, en la que se reconoce la importancia de múltiples factores para el desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes.

3.1.4. Código: Barreras personales que impiden desarrollo de habilidades de pensamiento

Cuando se les consultó a los docentes si consideran que existen en ciertos estudiantes barreras o limitaciones que podrían impedir el desarrollo de sus habilidades de pensamiento, las respuestas se mostraron encontradas.

Un grupo de docentes considera que las habilidades de pensamiento pueden desarrollarse en todos los individuos, sin excepción; al punto de afirmar que todo estudiante es capaz de adquirir una habilidad. D3 (comunicación personal, 3 de noviembre de 2022) aclara que, a su criterio, no se nace con tal o cual destreza, sino que es en el trayecto, y desenvolviéndose en un entorno favorecedor, cuando se va desarrollando las diferentes capacidades de raciocinio y crítica. Y aunque puedan existir algunas dificultades –comenta el docente–, particularmente en aquellas personas que presentan alguna discapacidad mental, es el trabajo docente lo que puede marcar la diferencia.

D6 (comunicación personal, 28 de octubre de 2022) coincide con sus colegas cuando señala que las personas son diferentes y cada una posee diversas habilidades; por lo que es deber de los educadores preocuparse en fortalecerlas. La docente agrega que existen en cualquier grupo estudiantil; que existen aquellos que tienen habilidades para el arte, o los que las manifiestan para el teatro; de ahí que lo importante es motivarlos para que las active.

Por su parte, D9 (comunicación personal, 15 de diciembre de 2022) ejemplifica tal concepción señalando que existen estudiantes a los que hay que motivarlos “un poquito más”; es el caso

de una de sus alumnas, quien presenta déficit de atención y a la que no considera un caso imposible, sino alguien con quien debe trabajarse en diferentes técnicas, de modo que ella pueda desarrollar su habilidad del pensamiento. D9 (comunicación personal, 15 de diciembre de 2022) comenta que se requiere tener un poco más de paciencia y reforzar las habilidades mediante juegos, estrategias, de modo que la estudiante se divierta y pueda retener la información que se le acaba de proporcionar.

Los docentes que sostienen que las habilidades de pensamiento pueden desarrollarse en todos los individuos, sin excepción, están adoptando una postura que coincide con la teoría de Piaget (citado en Jara, 2012), quien planteaba que el desarrollo cognitivo se produce a través de la interacción del sujeto con el entorno, y que todos los individuos pueden desarrollar sus habilidades de pensamiento si se les proporciona un entorno adecuado.

En segundo lugar, la idea de que existen barreras personales que pueden impedir el desarrollo de las habilidades de pensamiento, como la discapacidad mental o el déficit de atención, puede ser interpretada desde una perspectiva crítica que cuestiona las condiciones sociales que generan estas barreras (Santo et al., 2020) y que limitan el acceso de ciertos individuos a oportunidades educativas y a un entorno favorable para el desarrollo de sus habilidades de pensamiento.

En cambio, otro grupo de docentes considera que existen limitaciones infranqueables. Estos maestros consideran que aquellos con una discapacidad bastante elevada están imposibilitados de desarrollar las habilidades de pensamiento (D4 y D7, comunicaciones personales). También son niños que presentan una extrema dificultad, a criterio de D8 (comunicación personal, 14 de diciembre de 2022), aquellos que provienen de hogares disfuncionales o violentos; pues ello genera traumas mentales que les impiden alcanzar la concentración necesaria para desarrollar las habilidades de pensamiento.

A su vez, una alimentación deficiente o la existencia de problemas en el hogar son barreras que impiden, según D5 (comunicación personal, 5 de noviembre de 2022), el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento: “a veces los niños no están bien alimentados, por lo que al estar con hambre no logran concentrarse al cien por ciento”.

Las respuestas de los docentes tienen implicaciones teóricas y críticas importantes. Por un lado, el grupo de docentes que cree que todas las habilidades de pensamiento pueden desarrollarse en todos los individuos, sin excepción, está en línea con la teoría del constructivismo, que sostiene que el conocimiento se construye a través de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, y que todos los individuos tienen la capacidad de

aprender y desarrollar sus habilidades cognitivas en un entorno adecuado (Berni y Olivero, 2019).

Por otro lado, el grupo de docentes que considera que existen limitaciones infranqueables en ciertos estudiantes está en línea con la teoría de las diferencias individuales, que sostiene que los individuos difieren entre sí en cuanto a sus capacidades cognitivas, motivación, intereses, personalidad, entre otros factores, lo que puede influir en su desempeño académico (Larruzea y Ramírez, 2020). A su vez, y desde una perspectiva crítica, es importante tener en cuenta que las barreras que se mencionan, como la discapacidad, los hogares disfuncionales, la violencia, la falta de alimentación adecuada, entre otros, no son inherentes a los estudiantes, sino que están relacionadas con factores sociales y estructurales más amplios, como la falta de acceso a recursos, la desigualdad social o la discriminación.

3.1.5. Código: Tipos de pensamiento conocidos por los docentes.

La pregunta que se les planteó a los docentes fue sencilla: ¿Qué tipos de pensamiento usted conoce? Refirieron los siguientes: crítico, reflexivo, creativo, deductivo, interrogativo, analítico, cognitivo, lógico matemático, divergente, convergente, abstracto, concreto, activo, negativo, positivo y práctico. Resulta preocupante que dos docentes señalaron desconocer los tipos de pensamiento existentes.

3.2. Categoría: Estrategias empleadas por los docentes

3.2.1. Código: Estrategias didácticas para desarrollar habilidades de pensamiento

A su vez, consultados respecto a cuáles son las estrategias didácticas que ellos conocen y que posibilitan el desarrollo de las habilidades de pensamiento, los maestros nombraron las siguientes:

- La lectura comprensiva (D1, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).
- La formulación de preguntas (D1; D5).
- Incorporación de cómics e historietas a los procesos de enseñanza-aprendizaje (D8, comunicación personal, 14 de diciembre de 2022).
- Empleo de gran variedad de recursos didácticos: cuadros sinópticos, comparativos, mapas conceptuales, ilustraciones, lluvias de ideas, organizadores gráficos, mentefactos (D8; D2).
- Desarrollo de actividades lúdicas, juegos de roles, crucigramas (D8, D9).

- La observación, descripción, análisis y crítica de los más diversos objetos; estos pueden ser cosas, imágenes, textos, argumentos, etc. (D3, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022).
- Trabajar con la línea de tiempo (D9, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022).
- Utilización de collages (D9, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022).
- Empleo de canciones y dramatizaciones en las áreas de lenguaje (D9, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022).
- Uso de la tecnología, descarga de aplicaciones, realidad virtual, infografías en Canvas® (D9, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022).

Como se observa a partir de las respuestas de los docentes, bajo el concepto “estrategias” se incluyen varias acciones, dinámicas, recursos que no poseen la dimensionalidad, la rigurosidad, ni la coherencia pedagógica de una estrategia educativa. Esto tiene consecuencias teóricas importantes: por un lado, es importante destacar que las acciones mencionadas están en línea con los principios de la enseñanza para el desarrollo de las habilidades de pensamiento, tal como se ha planteado en la literatura educativa. Por ejemplo, el uso de la lectura comprensiva y la formulación de preguntas están en sintonía con la idea de que los estudiantes deben ser capaces de procesar y analizar información de manera crítica (Mendoza, 2021).

3.2.2. Código: Estrategias actualmente empleadas

A su vez, cuando se les conminó a que nombrasen las estrategias que actualmente emplean para el desarrollo de las habilidades de pensamiento, los docentes fueron más explícitos en su descripción.

D4 (comunicación personal, 16 de octubre de 2022), por ejemplo, nombró a estrategias relacionadas a la lectura o la lectoescritura. Así mismo, señaló que ella suele motivar a sus estudiantes a que plasmen sus pensamientos en dibujos. Al respecto, refirió:

[...] A ellos les gusta dibujar o tomar fotos; así mismo, les entusiasma recortar dibujos. Con este material podría implementarse procesos de análisis o fomentarse el diálogo. Esto sería ideal para trabajar con aquellos estudiantes que tienen miedo de equivocarse al momento de pronunciar alguna palabra de manera incorrecta. Así mismo, podría leerse cuentos diariamente o llevar a cabo recuperaciones pedagógicas.

La misma docente agrega que ella suele emplear las redes sociales, WhatsApp por ejemplo, pues esta aplicación les permite revisar los deberes de manera inmediata, y reportar quiénes los entregaron y quiénes no. “Hay madres de familia –agrega la maestra– que suelen preocuparse enseguida y, por ende, llaman o escriben en el grupo” (D4, comunicación personal, 16 de octubre de 2022).

Las respuestas de la docente implican una implementación de estrategias didácticas más personalizadas y adaptadas a las necesidades y preferencias de los estudiantes. Esto sugiere una comprensión más detallada y sensible de las características y preferencias de los estudiantes, lo que podría mejorar su motivación y compromiso con el aprendizaje. Sin embargo, también hay implicaciones críticas en cuanto a la posible falta de rigor y exigencia en las estrategias mencionadas, y la necesidad de evaluar y garantizar la calidad y efectividad de las mismas. Asimismo, el uso de redes sociales para la evaluación de los deberes, como señalan Domínguez y López (2021), podría generar desigualdades entre los estudiantes que tienen acceso a dichas tecnologías y aquellos que no.

Por su parte, D7 (comunicación personal, 19 de octubre de 2022) refiere que él suele aplicar con sus estudiantes la lectura de imágenes, la pesca de palabras, los dominós y la lluvia de ideas. Por su parte, D3 (comunicación personal, 3 de noviembre de 2022) motiva a sus estudiantes a que analicen cualquier cosa que se les pone enfrente; para ello hacen visitas a la naturaleza. En tal caso, agrega el docente, se trata de que los alumnos observen, describan, discriminen y encuentren similitudes o diferencias.

D6 (comunicación personal, 28 de octubre de 2022), con el fin de otorgarle un trasfondo a las acciones que ella implementa, refiere el caso de un chico de su curso que es bastante hábil para las actividades artísticas. La docente narra: “[...] él es tan creativo, tan imaginativo, que solito descubre tantas maravillas en el mundo [...] yo le doy un tema, a partir del cual él narra, pero es a través del dibujo y del arte, que expresa sus ideas”.

Aparte de esto, la docente dice haber desarrollado la conciencia lingüística y la comprensión lectora; esto último por medio de la lectura y la aplicación de preguntas. También refiere a los recursos propios de las TIC, como son los juegos matemáticos o las adivinanzas; estos les son de gran utilidad para trabajar con estudiantes de seis a siete años (D6, comunicación personal, 28 de octubre de 2022).

D10 (comunicación personal, 3 de noviembre de 2022) emplea pictogramas durante la lectura de cuentos a los niños pequeños, según sus palabras, para que puedan comprender las

escenas que se describen. Así mismo, les proporciona imágenes, de modo que construyan oraciones. En el caso de las matemáticas, emplea rompecabezas.

Se evidencia la importancia de la diversidad de estrategias y métodos de enseñanza. Cada docente utiliza diferentes enfoques y recursos, lo que confirma que no existe una única forma correcta de enseñar, sino varias, tal como señalaban Ávila et al. (2018). En segundo lugar, las respuestas también ponen de relevancia la importancia del uso de recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje; lo que coincide con las propuestas lúdicas de Tenesaca et al. (2022). Los docentes mencionan el uso de redes sociales y juegos matemáticos, lo que sugiere que estas herramientas pueden ser valiosas para la motivación y el compromiso de los estudiantes.

En cambio, D2 (comunicación personal, 10 de noviembre de 2022) se decanta más por las acciones que involucran aspectos relacionales: “conocer a los estudiantes, hacer un diagnóstico de ellos, pues para emplear cualquier estrategia metodológica se debe conocer cómo se encuentran, cuáles son sus debilidades o virtudes”. La misma docente señala aplicar en sus clases, lo que ella llama “estrategias constructivistas” o “estrategias de Montessori”, sin aclarar cuáles son las acciones que ella agrupa dentro de esos modelos educativos. Por último, refiere a las cuatro fases del conocimiento que se emplean al interior del sistema de educación bilingüe.

D9 (comunicación personal, 15 de diciembre de 2022) señala que, en la asignatura de estudios sociales se emplean estrategias que permiten ubicar los acontecimientos históricos, o en el caso de temas como el ciclo vital de los seres humanos, en los que se abordan fases como el nacimiento, el crecimiento, la reproducción y la muerte, se emplean infografías. A su vez, cuando se trabaja con niños pequeños, se lo hace a través de la plataforma *Liveworksheets®*, que permite a los estudiantes desarrollar gráficos.

Con base en las respuestas de los docentes, se constata una tendencia hacia la heterogeneidad en la enseñanza (Ricci, 2020); la que puede ser positiva, pues permite una adaptación hacia las necesidades de los estudiantes y hacia un aprendizaje más personalizado. Así mismo, se confirma una mayor integración de las TIC en el aula, lo cual, como señalaba Gonzales (2015), conlleva a mejorar la motivación y el interés de los estudiantes por aprender. En cuanto a las estrategias relacionales, se puede observar la importancia que los docentes le dan al conocimiento de los estudiantes, sus necesidades y fortalezas, lo cual es esencial para poder aplicar una metodología adecuada. Asimismo, se puede observar una inclinación hacia el enfoque constructivista, tal como lo describe Bolaño

(2020), lo cual refleja una tendencia hacia una educación más centrada en el estudiante y en su capacidad para construir su propio conocimiento.

3.2.3. Código: Proceso, características y elementos de las estrategias actuales

Se quiso indagar más en las características de las estrategias implementadas por los docentes, razón por la cual se les invitó a que profundizaran en ellas, y que describiesen el proceso de las mismas.

Lamentablemente, los docentes no supieron ofrecer una descripción técnica y pormenorizada de lo que ellos llaman “estrategias”. Es el caso de D1 (comunicación personal, 13 de octubre de 2022), quien se limitó a sintetizar su proceso nombrando los siguientes elementos: 1) escritura, 2) lectura y 3) planificación. O D8 (comunicación personal, 14 de diciembre de 2022), que redujo su estrategia al siguiente proceso: 1) atención, 2) memoria, 3) lenguaje y 4) pensamiento. Igual ocurrió con D10 (comunicación personal, 3 de noviembre de 2022), quien, al explicar la estrategia de uso de pictogramas con los niños pequeños, simplemente refirió que ellos arman su lectura con base en los dibujitos que van observando. Por último, D2 (comunicación personal, 10 de noviembre de 2022), quien redujo su explicación a tres fases: creación, aplicación y socialización.

D4 (comunicación personal, 16 de octubre de 2022), aunque tampoco supo describir el proceso de las estrategias implementadas, ofreció su perspectiva respecto a cuáles son las condiciones que ella genera en sus clases durante la implementación de las estrategias: dejar que ellos se equivoquen, busquen soluciones, cuestionen y razonen por sí mismos. Lo importante –a criterio de esta docente–, es que los estudiantes aprendan a cometer errores. Pues, como ella señala: “Los grandes descubrimientos e inventos fueron realizados por científicos o inventores que al inicio también se equivocaron”.

Estas respuestas revelan una falta de claridad y precisión en la definición y explicación de las estrategias pedagógicas que emplean en sus clases. Esto sugiere una posible falta de formación pedagógica o de reflexión crítica sobre sus prácticas educativas; deficiencias que fueron también reveladas por estudios previos (Sánchez et al., 2020). Por otro lado, otras respuestas destacan la importancia de crear un ambiente en el aula que permita a los estudiantes experimentar, cometer errores y desarrollar su pensamiento crítico, tal como propone Sarmiento (2017). Esta perspectiva sugiere una orientación constructivista en la práctica educativa, en la que se valora el aprendizaje activo y la construcción del conocimiento por parte del estudiante.

D7 (comunicación personal, 19 de octubre de 2022), por su parte, hace un intento de descripción del proceso cuando refiere:

Los niños dictan y el maestro escribe. Por ejemplo, en el caso de una canción el docente primero la canta y luego, junto con sus estudiantes, la vuelve a cantar. Así mismo, través del uso de los papelotes los estudiantes pueden dictarle al docente y éste escribe sobre dicho material. Luego el docente puede representar con dibujos algunas palabras. Esto ayuda a los estudiantes de los segundos años de básica en su proceso de lectoescritura, a que relacionen alguna palabra o imagen.

En cambio, D3 (comunicación personal, 3 de noviembre de 2022) refiere que en sus estrategias trata de llegar a un pensamiento más complejo, pues según él sigue la taxonomía de Bloom. Este docente señala que el proceso va desde actividades más superficiales, como son recordar, preguntar, comprender, hasta llegar a la comprensión y luego el análisis. Agrega:

Se incluye también un poco de comparación, de semejanzas, diferencias y luego evaluación. Se aplican todos esos conocimientos en otros contextos. Al último se evalúan las actividades o el desarrollo de toda la lectura. Este es el proceso que utilizo por lo general y que me permite pasar desde un pensamiento más superficial a uno de niveles más superiores. (D3, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022)

Únicamente D5 (comunicación personal, 5 de noviembre de 2022) supo detallar el proceso de ejecución de una de las estrategias por ella implementada. Lo describe así:

Elaboro material didáctico. Hago que los chicos vayan poniendo los números en el orden correspondiente. Necesito madera playwood, cortada circularmente. Las tapas y los números impresos para pegar en las tapas también se requieren, aunque lo más difícil de conseguir es la tabla. En tal caso, hago girar la ruleta y los chicos tienen que responder de manera rápida. Por ejemplo, yo digo: “dos más dos”. Entonces, ellos ya no tienen que estar haciendo cuentas con los dedos, sino que deben adquirir esa habilidad mental. Con esto se desarrolla lo que es el pensamiento lógico.

Se puede apreciar que algunos docentes tienen una comprensión más profunda de los procesos y teorías detrás de las estrategias que utilizan, como es el caso del docente que hizo referencia a la taxonomía de Bloom y el pensamiento complejo. Este enfoque teórico puede ser beneficioso para los estudiantes, ya que les permite alcanzar un nivel más alto de comprensión y análisis (Campión, 2019). A su vez, la perspectiva sobre la importancia de permitir que los estudiantes cometan errores y busquen soluciones por sí mismos es

relevante, ya que esto puede ayudar a fomentar la creatividad y la innovación. Sin embargo, es importante asegurarse de que los estudiantes reciban orientación y apoyo adecuados durante el proceso de aprendizaje.

3.2.4. Código: Limitaciones para la implementación de las estrategias

Se les consultó a los docentes cuáles son, a su criterio, las principales limitaciones a las que se enfrentan diariamente, que dificultan o impiden desarrollar las habilidades de pensamiento de sus estudiantes.

Están aquellos maestros que identifican barreras en ciertos aspectos socioeconómicos: la desnutrición, la politización de la educación (D7, comunicación personal, 19 de octubre de 2022), la falta de material de apoyo (D8, comunicación personal, 14 de diciembre de 2022). También está la migración, pues como refiere D2 (comunicación personal, 10 de noviembre de 2022), existen estudiantes a cargo de sus abuelos, tíos o de otros familiares, quienes no demuestran interés alguno por la educación de los chicos a su cargo, sino que conciben a los hijos de migrantes como un medio para obtener dinero.

También están quienes endilgan a los propios estudiantes la responsabilidad. Es el caso de D1 (comunicación personal, 13 de octubre de 2022), quien refiere que los estudiantes no tienen interés alguno por estudiar. Es así que a veces faltan o no vienen. D4 (comunicación personal, 16 de octubre de 2022) comparte este criterio, y describe: “no vienen a clases, a veces hasta una semana... eso es una gran dificultad; mientras unos avanzan, otros deben iniciar desde cero. Vuelta a estar sentada ahí explicándoles; es súper complicado.”

Las respuestas de los docentes identifican varias limitaciones que afectan el desarrollo de habilidades de pensamiento en sus estudiantes. Estos factores incluyen el entorno socioeconómico, la educación y la cultura. La literatura científica también destaca la importancia del papel del docente en el desarrollo de habilidades de pensamiento de los estudiantes (Krainer y Guerra, 2016; Valledor et al., 2020). Los docentes deben ser conscientes de estas limitaciones y desarrollar estrategias pedagógicas efectivas para superarlas. En este sentido, la respuesta de D5 (comunicación personal, 5 de noviembre de 2022) es interesante, ya que describe una estrategia efectiva que ha desarrollado para ayudar a sus estudiantes a desarrollar el pensamiento lógico.

Desde una perspectiva crítica, las respuestas de los docentes muestran que existen múltiples limitaciones que afectan el desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes. Estas limitaciones están relacionadas con problemas sociales y económicos más amplios, como la desigualdad, la pobreza y la exclusión social. Por lo tanto, el desarrollo de habilidades

de pensamiento no puede lograrse solo a través del trabajo de los docentes y las escuelas, sino que, como señalaban Arias y Quintriqueo (2021), también requiere políticas sociales y económicas más amplias para abordar estos problemas.

A su vez, están aquellos docentes que identifican las principales limitaciones en la familia de sus estudiantes. “No ayudan revisando las tareas que se envían a la casa” dice D4 (comunicación personal, 16 de octubre de 2022). D7 (comunicación personal, 19 de octubre de 2022) refiere que la mayoría de los padres no son escolarizados, por lo que demuestran “quemeimportismo”; de ahí que no apoyen a sus representados. En el caso de D6 (comunicación personal, 28 de octubre de 2022), señala que hay padres de familia que no asumen con seriedad la educación de sus hijos. Esta docente, al respecto, narra: “[...] les hacen faltar, dos, tres días. Están llegando después de una semana. Se justifican diciendo que el estudiante estuvo enfermo, pero si uno les pide un certificado se llenan de peros”. D10 (comunicación personal, 3 de noviembre de 2022) coincide con sus colegas cuando destaca que a los padres de familia más les preocupa que sus hijos “estén dedicados a cuidar la vaca”.

Otra barrera identificada son las bases con las que vienen los estudiantes, es decir, los aspectos pedagógicos. Como apunta D3 (comunicación personal, 3 de noviembre de 2022), en educación inicial o en básica elemental no se realiza un trabajo enfocado en el desarrollo de las habilidades de pensamiento, sino que los estudiantes realizan únicamente actividades memorísticas o mecánicas. Por tanto, si “uno quiere implementar el desarrollo del pensamiento crítico, por ejemplo, entonces se da como un choque. En tal sentido, existe un vacío que nos dificulta a los docentes contribuir para que los estudiantes empiecen a adquirir pensamientos más profundos o complejos” (D3, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022).

A su vez, barrera identificada por varios docentes es la tecnológica. Al respecto, D6 (comunicación personal, 28 de octubre de 2022) destaca que en la institución donde ella labora no hay un buen servicio de internet: “apenas se tiene para recibir o enviar algún mensaje. Además, el espacio del aula es limitado. En mi caso, yo trabajo con tres niveles en la misma aula, de ahí que no existe espacio para instalar las TIC. También D9 (comunicación personal, 15 de diciembre de 2022) refiere a la falta de tecnología. Al respecto, señala:

Lamentablemente estamos en un área rural lejana, donde todavía no existe un uso adecuado de la tecnología. La señal es muy lenta. Con el tiempo, sea a través de la adquisición de nueva tecnología o pidiendo a nuestro distrito, se pueda lograr mejorar esto, de modo que los estudiantes tengan más acceso a la tecnología. (D9, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022)

Las respuestas de los docentes identifican varias barreras que limitan el proceso de enseñanza y aprendizaje en la institución educativa. Por ejemplo, la limitada participación de los padres de familia en la educación de sus hijos puede deberse a factores socioeconómicos y culturales que dificultan la colaboración de los padres en el proceso educativo de sus hijos. Esta barrera tiene implicaciones críticas importantes, ya que la falta de apoyo de los padres puede afectar negativamente el rendimiento escolar de los estudiantes, tal como reveló el estudio de Verdugo y Abad (2008), en el contexto educativo de la Sierra ecuatoriana.

A su vez, la limitación de las bases pedagógicas con las que llegan los estudiantes. Podría ser resultado de una educación inicial o básica elemental que se centra en actividades mecánicas o memorísticas, lo que dificulta el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Esta barrera tiene, tal como señalan Serrano y Solar (2011), implicaciones teóricas importantes, ya que destaca la importancia de un enfoque pedagógico que fomente el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico desde una edad temprana.

Por último, la limitación tecnológica tiene implicaciones críticas, ya que la tecnología juega un papel cada vez más importante en la educación actual y es importante que los estudiantes tengan acceso a las herramientas tecnológicas necesarias para su aprendizaje y desarrollo (Gonzales, 2005). En general, las respuestas de los docentes subrayan la importancia de considerar múltiples factores que pueden afectar el proceso educativo de los estudiantes. En tal sentido, resulta necesario abordar estas barreras de manera integral y diseñar estrategias efectivas para superarlas y mejorar la calidad de la educación.

3.2.5. Código: Comunidad educativa como respaldo o barrera para la implementación de estrategias

Se consultó a los docentes sobre las maneras en que la comunidad educativa respalda las acciones que ellos han implementado para el desarrollo del pensamiento de sus estudiantes o, en su defecto, ¿qué barreras la comunidad crea? Ante lo cual ofrecieron las siguientes perspectivas:

D1 (comunicación personal, 13 de octubre de 2022) señaló que la comunidad ofrece apoyo en cualquier tipo de evento, así como en la realización de actividades tanto académicas como culturales. La comunidad, según este docente, hace todo lo posible para que los estudiantes estén en las mejores condiciones. Coincide D3 (comunicación personal, 3 de noviembre de 2022), cuando destaca que la institución sí brinda su apoyo. “Cualquier cosa que se pide – destaca el docente– sean libros, siempre están apoyando”.

D10 (comunicación personal, 3 de noviembre de 2022) ratifica lo anterior, al tiempo que agrega: “siempre están predispuestos a colaborar y a ayudar en todo lo necesario para que sigamos realizando nuestra labor”. D2 (comunicación personal, 10 de noviembre de 2022) confirma lo que señalan sus colegas y señala: “algunos padres de familia, en cambio, buscan de alguna manera apoyar u organizar; están pendientes de las actividades que se realizan, nos apoyan. Como siempre hay quienes demuestran interés y otras que desmotivan”.

En cambio, D5 (comunicación personal, 5 de noviembre de 2022) considera que todavía no ha sido demostrado apoyo alguno por parte de la comunidad educativa. D9 (comunicación personal, 15 de diciembre de 2022), por su parte, enfatiza que no puede recibirse colaboración absoluta por parte de la comunidad, debido al tiempo que ellos dedican al trabajo agrícola o ganadero. Estos padres de familia no disponen del tiempo que les permita sentarse y trabajar con sus estudiantes. La docente agrega: “Los padres han estado prestos a ayudar económicamente o en las actividades extracurriculares, pero en lo relacionado a comprometerse en el reforzamiento de los aprendizajes, su tiempo les es muy limitado”.

Las respuestas de los docentes sugieren que la comunidad educativa puede ser un importante recurso para apoyar y respaldar las acciones que los docentes implementan. Este apoyo podría tomar diversas formas, desde proporcionar recursos materiales hasta ofrecer su tiempo y esfuerzo para organizar actividades y eventos que fomenten el aprendizaje y el crecimiento de los estudiantes. En general, estas respuestas coinciden con la perspectiva de Belmonte et al. (2020), quienes resaltaban la importancia de una colaboración activa y positiva entre los docentes, los estudiantes, los padres de familia, y la comunidad en general para crear un ambiente de aprendizaje que favorezca el desarrollo de habilidades de pensamiento.

3.3. Categoría: Habilidades de pensamiento y su relación con las áreas de estudio

3.3.1. Código: Materias adecuadas al desarrollo de habilidades de pensamiento

En el diálogo mantenido con los docentes, se les consultó sobre las materias, que desde su experiencia cotidiana más se prestan o posibilitan el desarrollo de las habilidades de pensamiento de sus estudiantes. En líneas generales, lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, dibujo, expresiones artísticas y desarrollo del pensamiento fueron las asignaturas nombradas por los docentes.

D3 (comunicación personal, 3 de noviembre de 2022) puntualiza que, en el desarrollo de las habilidades de pensamiento, la matemática es la materia indispensable; mientras que el pensamiento crítico puede desarrollarse en estudios sociales o ciencias naturales, y el

pensamiento en la expresión artística. D6 y D10 (comunicación personal) creen que todas las áreas y asignaturas pueden ser útiles para el desarrollo de las habilidades del pensamiento.

Al respecto de lo anterior, D2 (comunicación personal, 10 de noviembre de 2022) refiere que ella realiza un trabajo interdisciplinario, lo que significa que:

[...] no se puede hacer una materia más ni menos, sino más bien se las combina. Se trata de hacer un trabajo global para que los niños vean que existe una relación interdisciplinaria entre todas las asignaturas; de esta manera no se crean concepciones erróneas que señalan que las matemáticas son más importantes que el lenguaje, o que ésta es más importante que las ciencias naturales. Por el contrario, se parte de los conocimientos previos.

La idea de que todas las materias pueden contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento apunta hacia una concepción interdisciplinaria de la educación (Regueiferos et al., 2021), en la que se busca relacionar los conocimientos de distintas áreas y romper con la fragmentación de la enseñanza tradicional.

D5 (comunicación personal, 5 de noviembre de 2022), por su lado, reflexiona sobre la importancia de la comprensión lectora, ya que, para poder desarrollar las habilidades de pensamiento también se requieren destrezas lectoras, pues estas permiten al estudiante actuar lo más rápido posible. Si no se desarrollan tanto las habilidades matemáticas como la lectoescritura, difícilmente se podrán alcanzar ciertas habilidades de pensamiento.

Desde la experiencia de D9 (comunicación personal, 15 de diciembre de 2022) una materia recién implementada resulta indispensable: desarrollo del pensamiento. En tal caso, para ella todas las materias son indispensables. Ella suele decirles a sus estudiantes:

[...] Todas vienen a la par. Ustedes deben saber la suma para luego poder hacer una resta o una multiplicación. Así mismo, son materias continuas que pueden llegar a trabajarse de manera conjunta. En el área de desarrollo del pensamiento los niños pueden designar logaritmos y otras clases de nociones, que pueden presentarse a través de un mentefacto.

Por otro lado, la importancia que se le da a la lectoescritura y a las matemáticas como bases para el desarrollo de habilidades de pensamiento coincide con Atupaña (2017) y Bosch (2020) en señalar la necesidad de fortalecer el aprendizaje de estas habilidades básicas en la educación primaria y secundaria, ya que estas destrezas son necesarias para el desempeño en otras áreas y para el éxito académico y profesional en general.

En cuanto a la implementación de la materia de desarrollo del pensamiento, esta puede ser vista como una respuesta a la necesidad de fomentar habilidades de pensamiento crítico y creativo en los estudiantes, que se consideran cada vez más importantes en un mundo cambiante y complejo. Sin embargo, es importante considerar que el desarrollo del pensamiento crítico y creativo no puede reducirse a una sola materia, sino que, como apunta Cangalaya (2020), debe ser una meta transversal en todas las áreas del currículo.

3.3.2. Código: Materias inadecuadas al desarrollo de las habilidades de pensamiento

Así mismo, se les consultó cuáles son las materias que dificultan más el desarrollo de las habilidades de pensamiento de sus estudiantes. Materias como quichua, educación cultural y artística, matemáticas, estudios sociales, lengua y literatura e inglés fueron referidas por los docentes. Algunos maestros explicaron las razones por las que estas materias pueden presentarse inadecuadas, o difíciles para desarrollar las habilidades de pensamiento de los estudiantes.

Las respuestas de los docentes proporcionan información valiosa sobre los desafíos que enfrentan los estudiantes en relación con el desarrollo de habilidades de pensamiento en diferentes materias. Algunas de las implicaciones teóricas que se derivan de estas respuestas incluyen lo que fue señalado por Meza (2013) o Guaján (2018), respecto a la importancia de considerar los diferentes enfoques y estrategias de enseñanza que pueden aplicarse en cada materia para desarrollar habilidades de pensamiento específicas.

En educación cultural y artística, señala D4 (comunicación personal, 16 de octubre de 2022), los alumnos tienen dificultades para expresar lo que piensan. En el caso de estudios sociales, D8 (comunicación personal, comunicación personal, 14 de diciembre de 2022) refiere que los estudiantes están poco intrigados en las temáticas incluidas en esta materia. D7 (comunicación personal, 19 de octubre de 2022), por su parte, ha constatado siempre un bajo rendimiento en el área de matemáticas, aunque no ha identificado las razones detrás de esta situación. D6 (comunicación personal, 28 de octubre de 2022), quien identificó al inglés como una asignatura poco presta para el desarrollo de las habilidades de pensamiento, no duda en asumir su responsabilidad, y señalar: “una como docente tiene falencias [...] yo considero que estoy baja en conocimientos en esa materia, y seguramente eso se ve reflejado en la apatía de mis estudiantes”.

D10 (comunicación personal, 3 de noviembre de 2022) considera que las dificultades presentes en Lengua y Literatura se explican porque sus estudiantes “son *guaguas* que vienen de un proceso post pandémico”. A su vez, D9 (comunicación personal, 15 de diciembre

de 2022) describe que a las matemáticas sus estudiantes mujeres las encuentran difíciles, pues “ven a veces muchas operaciones y piensan que se les va a dificultar todo, entonces se utilizan estrategias para convertir en un juego las matemáticas”. “En tal caso –puntualiza esta maestra– matemáticas no es que realmente sea una materia genere algún tipo de estrés en las niñas, sino que es parte de un proceso que les resulta un poco más dificultoso. La docente encuentra una explicación para esto, en que en los años previos (kínder o pre kínder) no se puso el énfasis en esta asignatura.

Los docentes entrevistados sugieren la necesidad de tener en cuenta los factores individuales y contextuales que pueden afectar el aprendizaje, como las habilidades y el conocimiento previo de los estudiantes, su motivación y el ambiente escolar. Desde una perspectiva crítica, estas respuestas cuestionan las formas en que se enseñan estas materias en la educación actual, tal como lo hacen Fuentes et al. (2020) en el entorno educativo colombiano. A su vez, los docentes entrevistados mencionan que algunos estudiantes pueden encontrar las materias aburridas o difíciles de entender debido a la falta de interés en el contenido o la falta de enfoque en la materia en años anteriores. Esto puede plantear preguntas sobre la relevancia y la calidad del currículo educativo, así como sobre las formas en que se puede mejorar la enseñanza en estas áreas para involucrar y motivar a los estudiantes de manera más efectiva.

3.4. Categoría: Enfoque intercultural

3.4.1. Código: MOSEIB como potenciador de habilidades de pensamiento

Con el fin de aproximar el presente estudio al ámbito intercultural, se les consultó a los docentes respecto a cómo el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) potencia el desarrollo de las habilidades de pensamiento de los estudiantes.

Para D1 (comunicación personal, 13 de octubre de 2022) este apoyo se ve expresado en las guías y los procesos establecidos por el MOSEIB, los cuales “nos ayudan mucho, pues somos bilingües, aunque no en el 100%”. En cambio, D4 (comunicación personal, 16 de octubre de 2022) encuentra en aspectos promovidos por el MOSEIB como la reflexión, la investigación, la aplicación y la invención los factores clave que contribuyen al desarrollo de las habilidades de pensamiento. D7 (comunicación personal, 19 de octubre de 2022), por su parte, plantea que al haber en su institución “un 30% de estudiantes que manejan dos códigos lingüísticos, entonces el modelo ayuda a desarrollar el pensamiento lógico”.

En el caso de D8 (comunicación personal, 14 de diciembre de 2022), él señala que, puesto que el MOSEIB propone trabajar de acuerdo a la realidad de cada lugar, eso ayudaría a

fortalecer el pensamiento de los estudiantes, motivándoles respecto a cómo deben prepararse para el futuro. A su vez, D3 (comunicación personal, 3 de noviembre de 2022) apunta que, tanto la planificación como las fases de planificación establecidas en el modelo implican llevar al estudiante desde un conocimiento más superficial hasta la fase de “la creación, incluso hacia la socialización y transferencia de conocimientos”.

D6 (comunicación personal, 28 de octubre de 2022) destaca que el MOSEIB propone una educación que se realiza de manera armónica y entre todos; mientras que para D10 (comunicación personal, 3 de noviembre de 2022), este modelo permite realizar todas aquellas actividades necesarias para los niños, a través del conocimiento del entorno donde ellos viven. Por su parte, D2 (comunicación personal, 10 de noviembre de 2022) califica al modelo como un documento didáctico y flexible, el cual busca que las personas sean tratadas de igual manera, que el estudiante sea el eje central y no el docente. Es decir, “que el maestro no sea quien ordena ni dispone, sino más bien el mediador; por tanto, concibo al MOSEIB como un instrumento didáctico y flexible que puede trabajarse dentro del aula con los estudiantes” (D2, comunicación personal, 10 de noviembre de 2022).

Se observa que el MOSEIB es visto como un modelo que promueve la reflexión, la investigación, la aplicación y la invención, y que implica llevar al estudiante desde un conocimiento más superficial hasta la fase de creación, socialización y transferencia de conocimientos. Estos aspectos reflejan una concepción de la educación como un proceso constructivista, que enfatiza la participación activa y el pensamiento crítico de los estudiantes, tal como define a este modelo Bolaño (2020).

Por su parte, D9 (comunicación personal, 15 de diciembre de 2022) destaca que el MOSEIB ha permitido fortalecer la calidad de educación mediante lo cultural y mediante lo lingüístico. A criterio de esta docente, dicho modelo “busca desarrollar todas las habilidades y destrezas tanto cognitivas como psicomotrices, y de esta manera ha incidido en los estudiantes de todas las nacionalidades y pueblos”. La maestra refiere el caso de la institución donde ella trabaja, el CECID José Antonio Neira, donde actualmente se fomenta el desarrollo de las habilidades de pensamiento mediante las orientaciones y guías establecidas en el modelo.

En el caso de D5 (comunicación personal, 5 de noviembre de 2022), sus respuestas permiten constatar que el MOSEIB no ha sido lo suficientemente socializado:

[...] Ahí sí me cogiste “crudo”, porque mucho todavía no he aplicado. Ahora, hasta donde tengo un poco entendido, es el desarrollo de preguntas-respuestas de acuerdo al contexto. En el contexto educativo la pregunta más humana es la que se relaciona

a la vida cotidiana de los estudiantes. Al momento en que vas haciendo preguntas, a la manera de un conversatorio, qué se yo, preguntas de matemáticas, cuántas ovejas tienes, etc., ellos no es que responde uno, dos, tres, cuatro, sino que dicen “cuatro, cuatro tengo”. Ellos no hacen cuentas sino que ya se acuerdan [...]. Por tanto, creo que el MOSEIB considera todas esas estrategias y habilidades niños, estudiantes, docentes y padres de familia pueden desarrollar.

[...] En tal caso, a los docentes nos hace falta dominar en un 100% ese librito que se llama MOSEIB, pues ahí están todas las estrategias metodológicas que uno puede alcanzar con los estudiantes, ya sea a largo o a corto plazo. Este es un modelo que considera a la persona, la familia y la comunidad, es decir, es integral; por ende, no puede trabajarse de manera separada, sino más bien de manera integral. (D5, comunicación personal, 5 de noviembre de 2022).

Las respuestas ofrecidas por los docentes destacan el enfoque cultural y lingüístico del modelo, y cómo ha ayudado a desarrollar habilidades cognitivas y psicomotrices en los estudiantes. Esto confirma lo apuntado por Aguavil y Andino (2019), respecto a que el MOSEIB es una herramienta útil para mejorar la calidad de la educación a través de una perspectiva holística e integral.

3.4.2. Código: Aspectos del MOSEIB que limitan el desarrollo de habilidades de pensamiento

Consultados los docentes sobre cuáles son los aspectos incluidos en el MOSEIB que podrían estar limitando, mermando o impidiendo el desarrollo de las habilidades de pensamiento de los estudiantes, sus respuestas dejan entrever posiciones contrarias. Por ejemplo, D1, D4, D2, D7 y D3 destacan las bondades del modelo. Así, D2 (comunicación personal, 10 de noviembre de 2022) destaca que las limitantes son externas y no intrínsecas al MOSEIB: “a veces no hay docentes que realicen el material adecuado para la implementación en un 100%”. A su vez, D7 (comunicación personal, 19 de octubre de 2022) insiste en que “es una metodología muy buena, aunque conlleva un proceso muy largo; lo que hace que los estudiantes terminen por cansarse”.

D8 (comunicación personal, comunicación personal, 14 de diciembre de 2022) no identifica limitación alguna, siempre y cuando los docentes apliquen el MOSEIB tal cual como está establecido y de acuerdo a su particular metodología. No obstante, señala que los problemas se derivan de la falta de gestión de las autoridades, de la ausencia de herramientas de trabajo o por el escaso material de apoyo. Al respecto, el docente reflexiona:

Dentro de la educación intercultural bilingüe no hay ningún material de apoyo que nos ayude a fortalecer las habilidades de pensamiento. Todas las guías, contenidos y demás deberían ser unificados de acuerdo al MOSEIB y al currículo. La educación intercultural bilingüe no tiene material de apoyo, materiales didácticos, nada. Eso nos limita. Esperemos que ahora, con las nuevas autoridades –pues como ya sabemos la educación intercultural bilingüe es independiente de la educación hispana– en años próximos contemos con todos los materiales de apoyo. (D8, comunicación personal, 14 de diciembre de 2022)

Por el contrario, D3 (comunicación personal, 3 de noviembre de 2022) considera que los docentes no implementan el MOSEIB de la forma como se recomienda en el propio modelo. Al respecto, agrega:

[...] A veces nos enfocamos en la parte más superficial y de esa manera truncamos el proceso. [...] Los docentes no conocemos a profundidad cómo es la metodología o cómo aplicarla, utilizamos aquellos recursos más limitados o preferimos aplicar solo textos escolares. [...] no sé si es falta de seguimiento, capacitación o asesoría, pero a veces nos dedicamos solo a temas muy puntuales, e incluso, no trabajamos solo las destrezas, sino únicamente contenidos. (D3, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022)

En relación a las limitantes externas al MOSEIB, D6 (comunicación personal, 28 de octubre de 2022) destaca que nunca las instituciones educativas de EIB son visitadas por los “famosos DECE¹”, algo que esta docente señala como necesario, pues se necesita ayuda para tratar con algunos chicos que presentan falencias educativas. Sin embargo, esta docente apunta que:

[...] Lamentablemente no contamos con ese apoyo desde el distrito educativo [...] requerimos que nos ofrezcan criterios, que nos digan en qué estamos fallando y en qué debemos mejorar. Fuese genial que desde el departamento o desde el distrito llegasen autoridades que conociesen la realidad tanto de los chicos como de las instituciones y así nos pudiesen orientar. En cambio, hay quienes tienen títulos de ingeniero, pero poco saben de pedagogía. Entonces, ¿cómo pretenden orientarnos? (D6, comunicación personal, 28 de octubre de 2022)

Coincide D9 (comunicación personal, 15 de diciembre de 2022) en destacar a la falta de material de apoyo como una de las limitantes no intrínsecas al MOSEIB, pero que de gran

¹ DECE: Departamento de Consejería Estudiantil.

manera afectan el desarrollo de las habilidades de pensamiento. En sus propias palabras:

[...] No tenemos todo el material listo, más existe material para las escuelitas hispanas. Por tanto, no podemos fomentar una habilidad en el desarrollo del pensamiento desde una perspectiva intercultural, sino que debemos guiarnos también por medio del currículo de las escuelas hispanas, con planificaciones y guías hispanas. Por ejemplo, ya no tenemos, como hace muchos años atrás, los cucayos que nos permitían desarrollar trabajos pedagógicos con los estudiantes. (D9, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022)

Como puede constatarse, los docentes entrevistados no encuentran al interior del MOSEIB limitaciones o barreras que impidan el desarrollo de las habilidades de pensamiento; más bien, son externas a dicho modelo los problemas que impiden su correcta implementación. En general, las respuestas sugieren que es necesario mejorar los materiales, la formación, el apoyo y la orientación para ayudar a los profesores a aplicar el MOSEIB de forma más eficaz.

3.4.3. Código: EIB y el desarrollo de las habilidades de pensamiento

Durante el diálogo mantenido con los docentes, se les preguntó si la EIB, tal como ellos la conciben, incluye el desarrollo de las habilidades de pensamiento. Las respuestas, en su totalidad fueron afirmativas. Es así que D4 (comunicación personal, 16 de octubre de 2022) refiere que en la EIB trabaja con dominios, D7 (comunicación personal, 19 de octubre de 2022) que en la metodología de sistemas de conocimientos se realizan varios procesos, mientras que D3 (comunicación personal, 3 de noviembre de 2022) refiere que tales fases van desde el dominio hasta la socialización; es decir, desde lo más superficial hasta lo más profundo.

D4 (comunicación personal, 16 de octubre de 2022) resalta que dentro de la EIB los docentes están enfocados en fortalecer los idiomas, costumbres y tradiciones. Por su parte, D5 (comunicación personal, 5 de noviembre de 2022) destaca que en EIB se trabaja por destrezas, mientras que las veces que se abordan temas se lo hace considerando el contexto de los estudiantes. D10 (comunicación personal, 3 de noviembre de 2022) señala que las destrezas ayudan a desarrollar las habilidades de los niños. Finalmente, D9 (comunicación personal, 15 de diciembre de 2022) considera que el desarrollo del pensamiento, sea en el sistema intercultural bilingüe como en el hispano, es producto de una secuencia.

La EIB es vista por los docentes, tal como lo entendía Fajardo (2011), como un enfoque educativo que no solo se enfoca en la transmisión de conocimientos, sino también en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo. Además, parece haber una

conciencia de la importancia de trabajar en diferentes niveles, desde lo superficial hasta lo más profundo, y de considerar el contexto y las tradiciones de los estudiantes en el proceso educativo.

En términos críticos, estas respuestas podrían sugerir que la educación convencional no está satisfaciendo completamente las necesidades educativas de los estudiantes indígenas, lo que podría estar impulsando la necesidad de la EIB como un enfoque educativo alternativo, tal como fue planteado por Tenesaca et al. (2022), al momento de proponer estrategias lúdicas en una institución ecuatoriana. En resumen, las respuestas de los docentes sugieren que la EIB es vista como un enfoque educativo que tiene la capacidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico y reflexivo, así como de fomentar la valoración de la cultura y tradiciones indígenas.

3.4.4. Código: Sistema de calificación implementado de la EIB y su contribución o afectación al desarrollo de habilidades de pensamiento.

Por último, se planteó a los docentes la interrogante: ¿De qué modo el sistema de calificación implementado en la EIB podría contribuir o afectar el desarrollo de las habilidades de pensamiento de sus estudiantes? Las respuestas de los maestros permiten constatar perspectivas diferenciadas. Por ejemplo, D1 (comunicación personal, 13 de octubre de 2022) considera que el sistema de calificación actual no afecta en nada.

D4 (comunicación personal, 16 de octubre de 2022) refiere que el sistema de evaluación Carmenta ² está diseñado de modo que la información en inicial debe subirse cuantitativamente; es decir, con números. Es a partir de primero de básica, que se sube la información de manera cualitativa.

Respecto a la calificación cuantitativa, D7 (comunicación personal, 19 de octubre de 2022) considera que siempre le afecta al estudiante, porque “se les mide poniéndoles 8, 9 o 10, lo que afecta el aspecto psicológico de los estudiantes”. Por su parte, otros docentes refieren que en básica elemental, media y superior las calificaciones se unifican. Por lo que:

[...] hay estudiantes que no se esfuerzan mucho, pero a los que la calificación de asignaturas como cultura estética o educación física les ayuda bastante. En el sistema Carmenta todas las áreas tienen una sola calificación. Es decir, el docente debe subir

² La plataforma Carmenta es un sistema académico nuevo y mejorado que permite consultar las calificaciones y revisar las tareas escolares del Ministerio de Educación. Esta viene a sustituir a la anterior plataforma Athenea. Por medio de la plataforma Carmenta, representantes y/o estudiantes pueden consultar las notas estudiantiles a través de la red, y sin verse obligados a asistir a la entidad educativa.

la nota por áreas, pero una sola nota: la misma nota en matemáticas, estudios sociales, ciencias naturales, lengua y literatura. El año anterior, cuando yo estuve trabajando en Cuenca, subí las notas de esa manera. Acá en Cañar todavía no ha habido ninguna capacitación sobre esos temas, por lo que la nota del primer quimestre la subí tal como el año anterior. En tal caso, las evaluaciones deberían basarse en el currículo de EIB y, por ende, mejoradas de acuerdo a nuestra nacionalidad. (D8, comunicación personal, 14 de diciembre de 2022)

Las respuestas de los maestros destacan que, en la EIB, el desarrollo de las habilidades de pensamiento está estrechamente relacionado con el enfoque cualitativo de la evaluación, en la cual se considera el contexto y la situación de los estudiantes en su aprendizaje (Mallea, 2020). Por lo tanto, los docentes sugieren que la evaluación en la EIB debe basarse en el currículo de EIB y, por ende, ser mejorada de acuerdo a la nacionalidad de los estudiantes.

Coincide D3 (comunicación personal, 3 de noviembre de 2022) con los puntos de vista de su colega, cuando señala que él siempre defendió la idea de que una nota no refleja el conocimiento ni la capacidad de los estudiantes. Por tanto, agrega:

De ahí que el MOSEIB proponga una calificación más cualitativa respecto a los dominios, sobre todo en términos de educación intercultural. Se busca que el estudiante domine su capacidad de pensar, razonar, criticar, argumentar. Entonces, eso sería el verdadero objetivo de la educación bilingüe. Es decir, no se puede medir a una persona con una nota, que no es más que un número que diferencia a las personas, a los estudiantes, y que incluso afecta a su autoestima. (D3, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022)

D4 (comunicación personal, 16 de octubre de 2022) también cuestiona el sistema de calificación cuantitativo:

Hay docentes que no aplican de manera adecuada las evaluaciones o las calificaciones. Dicen: “este chico sí sabe hablar, sumar y restar”, por tanto, le ponen un diez o un nueve; mientras que aquel estudiante callado, medio tímido, y respecto al cual no saben qué habilidad tiene escondida, simplemente le ponen una nota al ojo. De esta manera dificultan el desarrollo de las habilidades de pensamiento de los chicos.

Por tanto, la evaluación de ese tipo no debe existir, pues solo mide la acumulación de conocimientos. No debe haber una calificación que se basa en decir: “tú mereces esta nota y tú esta otra”. [...] Las instituciones educativas no deben regirse, peor aún a

decir: “Dios mío, tengo que entregar la libreta y tiene que ir con las notas”. Por tanto, no deben existir calificaciones.

Se observa que, las respuestas de los docentes destacan la crítica hacia el sistema de calificación cuantitativo y sugieren la necesidad de adoptar un enfoque más cualitativo en la evaluación educativa (Mallea, 2020). En particular, los docentes mencionan que las notas no reflejan necesariamente el conocimiento o las habilidades de los estudiantes, y que las calificaciones numéricas pueden afectar la autoestima de los estudiantes y dificultar el desarrollo de habilidades de pensamiento. Además, proponen un enfoque más centrado en la educación intercultural, que busca fomentar habilidades como el pensamiento crítico, el razonamiento y la argumentación.

Desde un punto de vista teórico, estas respuestas ponen de relieve la importancia de adoptar un enfoque más holístico en la evaluación educativa; aquel que tiene en cuenta no solo la acumulación de conocimientos, sino también las habilidades y competencias de los estudiantes (Córdor y Bunci, 2019). Esto es particularmente relevante en el contexto de la educación bilingüe, donde los estudiantes pueden tener diferentes antecedentes culturales y lingüísticos.

Por su parte, D9 (comunicación personal, 15 de diciembre de 2022) refiere que ella suele calificar combinando ambos sistemas, el cuantitativo y el cualitativo. Señala. “En cuanto a la cuantitativa, yo la he estado aplicando con las guaguas, viendo el progreso en ellas; pero también veo los resultados en forma cualitativa”.

Las respuestas de los docentes sugieren que la EIB debe ser más inclusiva y centrada en el estudiante, y que debe tener en cuenta las diferencias individuales en términos de habilidades y estilos de aprendizaje. Esto, tal como planteaba Crisol (2016), requiere un enfoque más flexible y adaptativo en la evaluación educativa, que tenga en cuenta las necesidades y habilidades individuales de los estudiantes. En resumen, estas respuestas destacan la importancia de adoptar un enfoque más inclusivo y centrado en el estudiante en la educación bilingüe.

3.5. Discusión de resultados

En este capítulo se procede a la triangulación entre los hallazgos de la investigación, la literatura científica y el criterio de la investigadora. Con el fin de facilitar su comprensión, se ha organizado la discusión en varios apartados:

Identificación de las concepciones pedagógico-didácticas

Para la identificación de las concepciones pedagógico-didácticas que tienen los docentes de los CECIBs de Gualleturo, particularmente en lo que respecta al desarrollo de las habilidades del pensamiento en los estudiantes, fue necesario entablar un diálogo individual con cada uno de ellos.

Un primer elemento que permitió identificar tales concepciones fue la definición de habilidades de pensamiento hecha por los docentes. Estas pudieron ser clasificadas en tres categorías: 1) las que le otorgaron un carácter innato, 2) las que encontraron un matiz diferenciador en su aplicación durante la resolución de problemas; y 3) aquellas que se enfocaron en el rol del docente durante su aplicación. Esta última categoría resulta, a criterio de la investigadora, la más crucial en el campo educativo, pues le otorga mayor responsabilidad al papel que desempeñan los maestros en la identificación, enseñanza, consolidación y evaluación de las habilidades de pensamiento.

Al respecto de este último punto, Kwangmuang et al. (2021) destacan que el rol del docente resulta crucial en el desarrollo de las habilidades de pensamiento, debido a varias razones: ellos son los responsables de diseñar y planificar el currículo y las actividades de aprendizaje, que deben incorporar oportunidades para que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento crítico y reflexivo. A su vez, son quienes modelan aquellas habilidades de pensamiento efectivas y proporcionan retroalimentación útil. Es decir, cuando los docentes muestran cómo es pensar de manera crítica y cómo es el análisis y evaluación de la información de modo efectivo, contribuyen a que sus estudiantes desarrollen estas habilidades. De igual manera, ofrecen un entorno de apoyo que potencia la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje; y de esta manera los alientan a hacer preguntas, a explorar nuevas ideas y a trabajar en equipo.

En tal sentido, y siguiendo con el análisis de las respuestas de los docentes, ya no se trata de escudarse en las limitaciones biológicas o sociales que justifican la no intervención en el desarrollo de habilidades de pensamiento de ciertos estudiantes, sino en aproximarse a esa concepción del docente formulada por López (2001), quien lo entiende como sujeto clave en el proceso educativo; alguien dispuesto a cambiar sus perspectivas en torno a su desempeño profesional, y a desarrollar acciones diferentes a las tradicionales y más relacionadas con el entorno comunitario en el que labora.

A su vez, las concepciones pedagógicas-didácticas de los docentes participantes se dejan entrever en sus apreciaciones respecto a si es factible la promoción y el reforzamiento de las

habilidades de pensamiento. En este caso, sus respuestas dejan atisbar ciertas limitaciones: enfoques que se limitan a plantear la relevancia de desarrollar habilidades de pensamiento o el impacto que esto tiene en el desenvolvimiento futuro de los estudiantes. En cambio, ninguno apuntó a los argumentos de diversa índole que permiten respaldar la factibilidad de llevar a cabo procesos de promoción y reforzamiento de las habilidades de pensamiento. Con ello se deja de lado los aportes de investigadores como Paul y Elder (2019), quienes han demostrado que el desarrollo de las habilidades del pensamiento, particularmente del crítico, son habilidades que se pueden enseñar y aprender, y que la enseñanza del pensamiento crítico puede mejorar significativamente el rendimiento académico de los estudiantes.

En tal caso, uno de tales aspectos no referidos por los docentes participantes fue la formación didáctica de los propios maestros. Ninguno de los docentes la nombró durante el diálogo. Y esto permite ratificar lo que ya señalaba Moreira (2017), respecto a que en el ámbito de la interculturalidad no suele abordarse de manera rigurosa la formación didáctica; por el contrario, se piensa que ese aspecto solo responde a “las minorías étnicas o al problema indígena”. La formación didáctica, necesaria para cualquier profesional que lleva adelante un proceso de enseñanza ambicioso, pero al mismo tiempo pragmático, permite construir en el aula aquellas habilidades de pensamiento y, al mismo tiempo, alinearlas a dimensiones como la identidad, la diversidad y la cultura.

Por último, las concepciones pedagógico-didácticas de los maestros participantes se expresan en cuáles son las barreras y limitaciones que, a su criterio, existen en ciertos estudiantes y que impiden el desarrollo de sus habilidades de pensamiento. Así, hubo docentes que consideraron que las habilidades de pensamiento pueden desarrollarse en todos los individuos, sin excepción; mientras otros señalaron que hay limitaciones infranqueables.

En tal caso, resulta alentador que existan docentes, aunque no todos, cuyas concepciones se muestran próximas a lo que planteaba Medina (2018), respecto a que las habilidades de pensamiento pueden ser estimuladas y modificadas por la educación; esto a través de estrategias que desarrollan la comprensión y el aprendizaje. Tales concepciones de los docentes también se muestran cercanas a Jara (2012), quien también concibe al desarrollo del pensamiento como una aptitud innata, que necesariamente requiere de mediadores capacitados (uno de ellos el docente) y del apoyo didáctico de ciertas estrategias.

Estrategias docentes y labor pedagógica

Por su parte, en cumplimiento del segundo objetivo específico, se procedió a caracterizar las estrategias docentes que orientan o apoyan la labor pedagógica. Sin embargo, para la discusión cabal de los resultados relacionados a este objetivo es necesario recurrir a Meza (2013), quien definió a la estrategia como aquel sistema de planificación que se aplica a una serie articulada de acciones.

Las estrategias, agrega Meza (2013), posibilitan que el docente logre alcanzar un objetivo pedagógico; es decir, permite lograr resultados específicos. En tal sentido, no puede hablarse de que se emplean estrategias si no existe una meta hacia la cual se encaminan las acciones. Una estrategia, por tanto, es el resultado de la confluencia de tres componentes: 1) las finalidades que caracterizan al tipo de individuo y sociedad que una institución educativa busca formar y consolidar; 2) el modo en que las personas perciben la estructura lógica de las distintas materias y contenidos; y 3) la concepción que el maestro y la institución tienen del estudiante y de su actitud en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora, en el caso de los docentes participantes en el presente estudio, cuando se les consultó respecto a las estrategias que ellos emplean para el desarrollo de las habilidades de pensamiento, las que ellos refirieron fueron realmente actividades o acciones, no estrategias. La lectura de cuentos, las recuperaciones pedagógicas, el uso de redes sociales, la pesca de palabras o la lluvia de ideas son simples actividades –acaso efectivas en ciertos contextos–, pero no poseen toda la rigurosidad o complejidad propias de una estrategia.

Recordemos que si la estrategia es todo ese procedimiento que agrupa método, técnicas, actividades o recursos, a través de los cuales maestros y estudiantes planifican las actividades de modo premeditado con el fin de alcanzar ciertos objetivos tanto previstos como imprevistos, las actividades son, en cambio, aquellas operaciones, acciones o tareas puntuales que facilitan la consecución de lo planificado en la estrategia (Barrios y Diez, 2018). De ahí que no puede categorizarse como estrategias a las acciones anteriormente referidas u otras como la aplicación de preguntas, la incorporación de juegos matemáticos, adivinanzas, pictogramas y rompecabezas. Estos últimos elementos ni siquiera llegan a ser actividades; por el contrario, son solo materiales o recursos didácticos.

Con base en lo expuesto puede establecerse que los docentes entrevistados adolecen de ciertos vacíos pedagógicos, pues no logran diferenciar entre estrategias y acciones. Deficiencias similares fueron constatadas en investigaciones previas; es el caso del estudio de Aguavil et al. (2019), desarrollado con docentes de las comunidades Tsáchilas y que

constató una deficiente implementación de estrategias para fortalecer el pensamiento y conocimientos de sus estudiantes. Así mismo, en el trabajo de Sánchez et al. (2020) con comunidades educativas Tsáchila, se evidenció que los maestros desconocen las estrategias metodológicas y los instrumentos pedagógicos, que podrían contribuir al desarrollo del pensamiento de sus estudiantes. De igual manera, el trabajo de Alcívar y Tuarez (2021) en escuelas unidocentes evidenció dominios deficientes de los docentes sobre el empleo de procedimientos didácticos, así como una reducida creatividad para motivar a los estudiantes.

Habilidades de pensamiento y áreas de estudio en la EIB

Por último, y en cumplimiento del tercer objetivo específico que direccionó la presente investigación, se interrelacionaron las habilidades del pensamiento que se utiliza en EGB, dentro de las áreas de estudio en la EIB. Así, se pudo determinar que, a criterio de los docentes entrevistados, materias como lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, dibujo, expresiones artísticas y desarrollo del pensamiento se prestan más para el desarrollo de las habilidades de pensamiento; mientras que kichwa, educación cultural y artística e inglés son las que se muestran menos propicias para ello.

La percepción de que materias como las matemáticas se prestan más para el desarrollo de las habilidades de pensamiento, encuentra su sustento teórico en los aportes de Tambunan (2019), quien señalaba que estas requieren un alto nivel de análisis y síntesis de información. Las matemáticas implican el análisis y la interpretación de información compleja y la síntesis de esa información en nuevas formas. Por tanto, los estudiantes deben ser capaces de identificar patrones, hacer inferencias, establecer relaciones y comunicar ideas de manera efectiva. A su vez, en matemáticas, los estudiantes deben ser capaces de aplicar reglas y procedimientos para llegar a soluciones precisas y lógicas.

Respecto a las otras materias, aunque hubo maestros que explicaron las razones por las que estas se presentan inadecuadas o difíciles para desarrollar las habilidades de pensamiento de los estudiantes; sus respuestas dejaron entrever que ellos, en realidad, no identifican las materias que resultan inadecuadas para el desarrollo de las habilidades de pensamiento, sino aquellas que presentan mayores dificultades en los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto ratifica lo que fue señalado anteriormente: los docentes entrevistados presentan severas limitaciones al momento de conceptualizar adecuadamente ciertos términos o elementos relacionados al desarrollo de las habilidades de pensamiento, confundiendo aspectos exclusivamente cognitivos con otros que corresponden al desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje habitual.

Sin embargo, tales limitaciones formativas no son exclusivas de los entornos educativos interculturales bilingües ecuatorianos, sino que pueden constatarse en contextos educativos latinoamericanos. Por ejemplo, Ormeño et al. (2013) describieron las dificultades de 30 maestras chilenas pertenecientes a colegios particulares, subvencionados y municipales, para desarrollar el pensamiento lógico matemático. Las docentes presentaron un alto desconocimiento sobre las estrategias a utilizarse, la forma de organizar el espacio educativo y el tipo de habilidad a estimular. Lo interesante de dicho estudio, es que las educadoras, pese a valorar altamente el desarrollo del pensamiento lógico matemático, consideraron padecer una deficiente formación académica en el área.

A su vez, un estudio cualitativo realizado con 43 profesionales de la docencia, pertenecientes a la zona 9 de la provincia de Pichincha (Córdor y Bunci, 2019), permitió constatar, además de una reducida capacitación y un mínimo respaldo al trabajo docente, que no existía una predisposición de los docentes hacia el cambio y los procesos de innovación. Si se suma esto a la sobrecarga laboral y a las exigencias burocráticas a las que son sometidos los maestros, se puede explicar las razones para los bajos niveles formativos de gran parte de los educadores latinoamericanos y ecuatorianos.

Conclusiones

En cumplimiento del primer objetivo específico, se identificaron las siguientes concepciones pedagógico-didácticas entre los docentes de los CECIBs de Gualleturo: la mayoría no recurre a las limitaciones biológicas o sociales para justificar la no intervención en el desarrollo de habilidades de pensamiento; consideran relevante y factible el desarrollo de habilidades de pensamiento; y creen que las habilidades de pensamiento pueden desarrollarse en todos los individuos, sin excepción; aunque también hay otros que señalaron limitaciones infranqueables.

El hecho de que la mayoría de los docentes de los CECIBs de Gualleturo no recurran a las limitaciones biológicas o sociales para justificar la no intervención en el desarrollo de habilidades de pensamiento es un indicador positivo. Esto sugiere que estos docentes son conscientes de la importancia del desarrollo de habilidades de pensamiento en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y no se sienten limitados por factores externos. Es importante destacar que la creencia en la relevancia y factibilidad del desarrollo de habilidades de pensamiento es un punto de vista compartido por la mayoría de los docentes. Esta perspectiva se encuentra respaldada por la investigación en psicología cognitiva, que ha demostrado que el desarrollo de habilidades de pensamiento mejora la capacidad de los estudiantes para aprender y solucionar problemas de manera más efectiva.

Además, la creencia de que las habilidades de pensamiento pueden desarrollarse en todos los individuos, sin excepción, es una postura inclusiva que es crucial para el éxito del desarrollo de habilidades de pensamiento. Esta idea refleja la importancia de no subestimar el potencial de los estudiantes, independientemente de su origen social, cultural o económico. Sin embargo, es importante tener en cuenta que algunos docentes pueden identificar limitaciones infranqueables para el desarrollo de habilidades de pensamiento en sus estudiantes. Es necesario que estos docentes sean conscientes de que la identificación de estas limitaciones puede ser un obstáculo para el desarrollo de habilidades de pensamiento en el aula, ya que puede llevar a la adopción de una mentalidad limitante. En cambio, es importante que los docentes se centren en identificar y abordar las barreras específicas que puedan estar limitando el desarrollo de habilidades de pensamiento en sus estudiantes, a través de estrategias pedagógicas efectivas. En conclusión, la identificación de las concepciones pedagógico-didácticas de los docentes de los CECIBs de Gualleturo es un primer paso importante para el desarrollo efectivo de habilidades de pensamiento en el aula.

En cumplimiento del segundo objetivo específico, se procedió a caracterizar las estrategias docentes que orientan o apoyan la labor pedagógica, constatándose que las estrategias

nombradas por los maestros participantes son realmente actividades, no estrategias. Las acciones que los docentes refirieron durante el diálogo fueron: lectura de cuentos, recuperaciones pedagógicas, uso de redes sociales, pesca de palabras, lluvia de ideas, aplicación de preguntas, incorporación de juegos matemáticos, adivinanzas, pictogramas y rompecabezas. Algunos de las acciones nombradas por los docentes ni siquiera llegan a ser actividades, sino únicamente materiales o recursos didácticos. Es importante destacar que la distinción entre estrategias y acciones es fundamental en el ámbito educativo. Las estrategias son procesos planificados y estructurados que tienen como objetivo alcanzar un objetivo específico, mientras que las acciones son simplemente tareas o actividades que pueden llevarse a cabo sin un plan definido.

En este sentido, es preocupante que los docentes entrevistados no hayan logrado diferenciar entre estrategias y acciones, ya que esto puede llevar a una planificación inadecuada y a una enseñanza menos efectiva. Además, es posible que esta confusión afecte la forma en que los docentes evalúan su propia práctica y su capacidad para desarrollar habilidades de pensamiento en sus estudiantes. Por tanto, es importante que los maestros reciban formación y capacitación continua en pedagogía, metodología y didáctica, para que puedan mejorar sus habilidades en la planificación y ejecución de estrategias educativas efectivas.

Además, deben tener una comprensión clara de la diferencia entre estrategias y acciones, y ser capaces de identificar y aplicar diversas estrategias en el aula para lograr los objetivos de enseñanza y aprendizaje. Es necesario recordar que la calidad de la educación depende en gran medida de la calidad de los docentes y su formación continua. Por lo tanto, es importante que ellos tengan acceso a oportunidades de desarrollo profesional y capacitación, que les permitan mejorar su práctica y desarrollar habilidades pedagógicas efectivas para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes.

Por último, y en cumplimiento del tercer objetivo, se interrelacionaron las habilidades del pensamiento que se utiliza en EGB, dentro de las áreas de estudio en la EIB. Así, se pudo determinar que, materias como la enseñanza del kichwa, educación cultural y artística e inglés son las materias que, a criterio de los docentes, se muestran menos propicias para el desarrollo de las habilidades de pensamiento. No obstante, se constató que los docentes no identifican las materias que resultan inadecuadas para el desarrollo de las habilidades de pensamiento, sino las que presentan mayores dificultades en los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La identificación de las materias que resultan menos propicias para el desarrollo de las habilidades de pensamiento es una tarea crucial para los docentes, ya que les permite diseñar

estrategias pedagógicas efectivas y adaptadas a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, como se menciona en el texto, los docentes no logran identificar adecuadamente estas materias, lo que evidencia limitaciones en su comprensión de los términos relacionados con el desarrollo de habilidades de pensamiento. Es importante destacar que, si bien algunas materias pueden presentar mayores dificultades para el desarrollo de habilidades de pensamiento, esto no significa que sean inadecuadas para tal fin. Por el contrario, cualquier materia puede ser una oportunidad para fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas, siempre y cuando se utilicen las estrategias y metodologías adecuadas.

Por ejemplo, la enseñanza del kichwa puede ser una oportunidad para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y reflexión, a través del análisis de la estructura lingüística y la comparación con otros idiomas. La educación cultural y artística puede fomentar la creatividad, la apreciación estética y la resolución de problemas visuales, mientras que la enseñanza del inglés puede ser una oportunidad para desarrollar habilidades comunicativas y de pensamiento crítico a través de la discusión de temas relevantes y la producción de textos.

En conclusión, es importante que los docentes no limiten el potencial de las diferentes materias para el desarrollo de habilidades de pensamiento y que se capaciten en la identificación de las estrategias adecuadas para tal fin, para así brindar a sus estudiantes una educación integral y de calidad.

Recomendaciones

Se sugiere a los directivos de los CECIBs de Gualleturo desarrollar talleres, cursos y seminarios de carácter práctico dirigidos a los docentes, que aprovechen su apertura al desarrollo de las habilidades de pensamiento y, a partir de ello, fortalezcan sus conocimientos a través de estrategias didácticas que hayan demostrado su efectividad científicamente.

Se recomienda a los centros de formación de maestros no descuidar la enseñanza sistemática y rigurosa de los aspectos teóricos relacionados a la enseñanza en entornos educativos interculturales bilingües, pero reforzar tales conocimientos con saberes de carácter práctico, que contribuyan a asentar los aprendizajes en el contexto real.

Se sugiere a futuros investigadores replicar la presente investigación en otros contextos humanos y geográficos; y dentro de lo posible, llevar a cabo estudios con enfoques no exclusivamente cualitativos, sino incorporar métodos y técnicas cuantitativas que permitan adquirir una mayor objetividad en la obtención de la información.

Referencias

- Aguavil, J. y Andino, R. (2019). Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila. *Alteridad. Revista de educación*, 14(1), 78-88. http://scielo.senescyt.gov.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86422019000100078
- Aguirre, D. y Suqui, D. (2022). La radio como proyecto escolar dentro de la educación intercultural bilingüe en Ecuador. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*(33), 1-10. doi:<https://web.s.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=16650557&AN=154551951&h=teGcpVgKlCwjPs4u0AZfskdcEBWkLq3irlsW7rlkbR%2b3k0Xln2R8w6080%2fHSbl2FRqhu4uue0yEb%2fVilo9wEA%3d%3d&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLo>
- Alcívar, J. y Tuarez, L. (2021). Estrategias didácticas interdisciplinarias en el aprendizaje significativo a los estudiantes de la escuela unidocente. *Dominio de las Ciencias*, 7(6), 1144-1165. Dominio de las Ciencias: <http://181.39.139.68:8080/bitstream/handle/123456789/1609/Brecha%20digital%20y%20estrategias%20did%C3%A1cticas%20en%20el%20contexto%20de%20la%20escuela%20unidocente..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Almeida, I. (2008). Pedagogía e interculturalidad. En *Interculturalidad: reflexiones desde la práctica* (págs. 85-94). UNICEF.
- Amado, F. (2018). La lectura como estrategia de desarrollo de los razonamientos inductivo y deductivo, pilares del pensamiento crítico. *Revista Neuronum*, 4(1), 73-84. <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/viewFile/106/110>
- Amestoy, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1-32. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100010
- Arias, K. y Quintriqueo, S. (2021). Relación educativa entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural bilingüe. *Revista electrónica de investigación educativa*, 23, 1-18. doi:<https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e05.2847>

Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*.
https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Atupaña, J. (2017). *Estrategias para el aprendizaje en Matemática y desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del primer año de bachillerato de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Hualcopo Duchicela del Distrito Colta-Guamote, 2015-2016*. (Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Chimborazo)
<http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/3629/1/UNACH-EC-IPG-MATE-2017-0001.pdf>

Ávila, D., Costa, C., Efraín, J. y Charchabal, D. (2018). Estrategias metodológicas colaborativas para mejorar el aprendizaje de estudios sociales en los estudiantes de cuarto grado en el Ecuador. *Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma*, 15(50), 272-272.

Barrios-Gárciga, O. y Díez-Fumero, T. (2018). Estrategias: Una sistematización de definiciones en el campo educacional Varona. *Revista Científico Metodológica*(66), 1-10.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1992-82382018000300020&script=sci_arttext&lng=en

Belmonte, M., Bernárdez, A. y Mehlecke, Q. (2020). La relación familia-escuela como escenario de colaboración en la comunidad educativa. *Revista valere*, 5, 1-12.
doi:<https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/download/465/420>

Berni, L. y Olivero, F. (2019). La investigación en la praxis del docente. Epistemología didáctica constructivista. *Revista Espacios*, 40(12), 1-12.
doi:<https://www.revistaespacios.com/a19v40n12/19401203.html>

Berrezueta, S., Gallegos, K. y Lazo, E. (2021). Innovaciones pedagógicas en educación intercultural: Un desafío para la práctica docente. *Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)*, 2(8), 121-141.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7960575.pdf>

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.

Bolaño, E. (2020). El constructivismo: modelo pedagógico para la enseñanza de las matemáticas. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(3), 488-502.
doi:<https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/download/1413/1359>

- Boonjeam, W., Tesaputa, K. y Sri-ampai, A. (2017). Program Development for Primary School Teachers' Critical Thinking. *International education studies*, 10(2), 131-138. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1130350.pdf>
- Bosch, M. (2020). Apuntes teóricos sobre el pensamiento matemático y multiplicativo en los primeros niveles. *Edma 0-6: Educación Matemática en la infancia*, 1(1), 15-37. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-Pa0P0EVungJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4836767.pdf+&cd=3&hl=es-419&ct=clnk&gl=ec>
- Bustamante, J. (2008). Educación y equidad. Apuntes sobre el derecho a una educación intercultural y bilingüe para todos los ecuatorianos. En UNICEF, *Interculturalidad: reflexiones desde la práctica*. DINEIB.
- Cabrera, I., Crespo, L. y Portuondo, R. (2017). El diseño curricular desde la perspectiva de la actividad profesional. *Transformación*, 13(3), 406-415. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552017000300010
- Calderón, X. (2019). *Material didáctico reciclado para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de nivel inicial de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe "Siete de Mayo", de la comunidad Rodeopamba, parroquia Julio Moreno, período académico 2018-2019*. (Tesis de Maestría. Universidad Estatal de Bolívar) https://rraae.cedia.edu.ec/Record/UEB_4d90c67107cca4ec1507e8a178030d99
- Calle, M. y Washima, M. (2020). Las Comunidades de Aprendizaje y el aprendizaje dialógico como estrategias de praxis pedagógica en Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)*, 2(5), 122-132. doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7806111>
- Campión, R. (2019). Conectando el modelo "Flipped Learning" y la teoría de las Inteligencias Múltiples a la luz de la taxonomía de Bloom. *Magister: revista de formación del profesorado e investigación educativa*, 31(2), 45-54. doi:[https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/195011/Magister%2031%20\(2\)%20\(2019\)-45-54.pdf?sequence=1](https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/195011/Magister%2031%20(2)%20(2019)-45-54.pdf?sequence=1)
- Cangalaya, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde eGI Sur*, 12(1), 141-153. <http://www.scielo.org.pe/pdf/des/v12n1/2415-0959-des-12-01-141.pdf>

- Cantor, J. y Altavaz, A. (2019). Los modelos pedagógicos contemporáneos y su influencia en el modo de actuación profesional pedagógico. *Varona. Revista Científico Metodológica*(38), 1-12.
doi:http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382019000100019
- Cañar, G. (2016). *El pensamiento crítico en la evaluación de aprendizajes del área de Lengua y Literatura de los estudiantes de la Unidad Educativa del Milenio Intercultural Bilingüe Chibuleo*. (Tesis de Maestría. Universidad Técnica de Ambato)
<https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/24405/1/Licenciada%20Gloria%20Anita%20Ca%C3%B1ar%20Y.pdf>
- Castillo, J. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 264-275.
- Castillo, S., Hasler, F., Sotomayor, C. y Allende, C. (2016). Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos. *Literatura y lingüística*(33), 391-414.
doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112016000100019>
- Castro, F., Lira, H. y Castañeda, M. (2017). Estudio evaluativo del diseño e implementación curricular de la formación pedagógica en carreras de educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-23. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n2/1409-4703-aie-17-02-00239.pdf>
- Catota, M. (2016). *La práctica docente y el rendimiento académico en los estudiantes del séptimo año de educación general básica, de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Provincia de Chimborazo, del cantón ambato, provincia de Tungurahua*. (Tesis de grado. Universidad Técnica de Ambato)
<https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/23028/1/TESIS%20FINAL%20MAYRA%20CATOTA.pdf>
- Cerbone, D. (2013). *Fenomenología*. Petrópolis Vozes.
- Cóndor, B. y Bunci, M. (2019). La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa. *Cátedra*, 2(1), 116-131.
<https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/download/1436/2697>

- Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad*, 3(1), 64-82. https://www.learntechlib.org/p/195363/paper_195363.pdf
- Contreras, M. (2019). *Diagnóstico de las escuelas unidocentes y pluridocentes en el Ecuador en la etapa de Educación Básica*. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1147/1/6-Proyecto%20de%20titulaci%C3%B3n.pdf#page=10&zoom=100,44,112>
- Cortez, N. y Tunal, G. (2018). Técnicas de enseñanza basadas en el modelo de desarrollo cognitivo. *Educación y humanismo*, 20 (35), 74-95.
- Crisol, E. (2016). Una propuesta de aula inclusive. Estudio de caso. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 7(1), 246 – 266. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/09/aula-inclusiva.pdf>
- Deng, F. (2019). Literature review of the flipped classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(10), 1350-1356. doi:<http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0910.14>
- Díaz, M. (2006). *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Recuperado el 05 de 06 de 2017, de <http://gio.ascis.net/wp-content/uploads/2010/05/Lecturas-2.-Papers-y-Publicaciones-de-estrategais-de-aprendizaje.doc>
- Domínguez, P. y López, A. (2021). Educación en línea: una revisión de las limitaciones en México ante la crisis del COVID-19. *Tlatemoani: revista académica de investigación*, 12(36), 58-72. doi:<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7958805.pdf>
- Espinoza, E. y Ley, N. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática. *Revista de ciencias sociales*, 26 (2), 275-288. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7599945.pdf>
- Fajardo, D. (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión. *LiminaR*, 9(2), 15-29. <http://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v9n2/v9n2a2.pdf>
- Flores, M. (2019). Cuatro formas de entender la Educación: modelos pedagógicos, conceptualización ordenamiento y construcción teórica. *Educación y Humanismo*, 21-36, 137-159. doi:<http://dx10.17081/eduhum.21.36.3147>

- Fonseca, J. y Gamboa, M. (2017). Aspectos teóricos sobre el diseño curricular y sus particularidades en las ciencias. *Boletín Redipe*, 6(3), 83-112.
- Fornet, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/la%20interculturalidad%20a%20prueba.pdf>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Fuentes, S., Arrieta, A. y Montes, D. (2020). Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de básica secundaria a través de la estrategia Reconocimiento y la Producción Argumentativa Crítica (RPAC). *Revista Espacios*, 41(44), 264-272. doi:10.48082/espacios-a20v41n44p20
- Garrote, D., Arenas, J. y Jiménez, S. (2018). Educación intercultural en el aula: profesorado y TIC. *Prsima Social*(22), 326-345. doi:https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/57829/Garrote%20Rojas_Interculturalidad.pdf?sequence=1
- Gobierno de la República del Ecuador. (2021). *Educación Intercultural Bilingüe*. <https://educacion.gob.ec/educacion-intercultural-bilingue-princ/>
- Gómez, J. (2019). Interculturalizar la sociedad. En *Interculturalidad y artes: Derivas del arte para el proyecto intercultural*. Universidad de las Artes.
- Gómez, L. y González, M. (2017). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 1-12. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/153/147>
- Gonzales, M. (2015). *Tecnologías de la geoinformación para el desarrollo del pensamiento*. https://congresoage.unizar.es/eBook/trabajos/139_de%20Miguel%20Gonzalez.pdf
- González, M. (2005). Algunas consideraciones sobre la utilización del modelado en la adquisición de habilidades motrices en niños. *Revista de psicología del deporte*, 14(1), 85-95. <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235119222006.pdf>
- Granda, S. (2019). Régimen multicultural y educación propia en el Ecuador. En *Interculturalidad: problemáticas y perspectivas diversas* (págs. 185-216). Abya Yala.

- Guaján, K. (2018). *Estrategias didácticas para la comprensión y expresión oral en primer grado de educación general básica en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Mariscal Sucre del cantón Cayambe*. (Tesis de grado. Universidad Politécnica Salesiana) <http://8.242.217.84:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/4132/UPS-QT12719.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guamán, V., Espinoza, E. y Herrera, L. (2020). Fundamentos psicológicos de la actividad pedagógica. *Conrado*, 16(73), 303-311. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000200303
- Guaraca, J. (2016). *Resolución de problemas matemáticos en el desarrollo del pensamiento lógico en el desarrollo del pensamiento lógico en los estudiantes del noveno año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe "Dr. Pompeyo Montalvo"*. (Tesis de maestría. Universidad Nacional de Chimborazo) <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/2782/1/UNACH-IPG-EAM-2016-0005.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México: Mc Graw Hill Education.
- Hoyos, S. (2013). *Currículo y Planaeción Educativa*. La Imprenta S.A.
- Imacaña, L. (2018). (Tesis de maestría. Universidad Pontificia Católica del Ecuador) Estrategia lúdica para la enseñanza de matemática en educación general básica elemental en la Unidad Educativa Interultural Bilingüe Tamboloma: <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/2418/1/76684.pdf>
- Inuca, J. (2017). Kawsaypura yahcay tinkuy. Convergencia y confrontación de saberes "entre culturas". En Gómez, J., *Repensar la interculturalidad*. Artes Ediciones.
- Jara, V. (2012). Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos. *Sophia, colección de filosofía de la educación*(12), 53-66. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846101004.pdf>
- Jaucha, F. (2014). *Características del diseño curricular y la planificación docente* . (Tesis doctoral. Universidad Cesar Vallejo) https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/17003/Jaucha_RDF.pdf?sequence=6&isAllowed=y

- Krainer, A. y Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación: Desafíos docentes*. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=56204>
- Kwangmuang, P., Jarutkamolpong, S., Sangboonraung, W. y Daungtod, S. (2021). The development of learning innovation to enhance higher order thinking skills for students in Thailand junior high schools. *Heliyon*, 7(6). doi:<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07309>
- Larruzea, N. y Ramírez, M. (2020). Diferencias individuales en aprendizaje autorregulado de estudiantes de los Grados de Educación: género, especialidad, notas y desempeño académico. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 453-473. doi:DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.334301>
- Latorre, C., Vázquez, S., Rodríguez, A. y Liesa, M. (2020). Design Thinking: creatividad y pensamiento crítico en la universidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22, 1-12. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412020000100128&script=sci_arttext
- Leiva, C. (2018). *Conductismo, cognitivismo y aprendizaje*. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:654Z2EXjxesJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4835877.pdf+&cd=3&hl=es-419&ct=clnk&gl=ec>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural*. (14 de Marzo de 2018). Recuperado el 16 de Octubre de 2019, de <http://www.lexis.com.ec/wp-content/uploads/2018/07/LI-LEY-ORGANICA-DE-EDUCACION-INTERCULTURAL.pdf>
- López, L. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. *Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, 1, 382-406. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter44.PDF>
- Malaspina, M. (2017). El desarrollo de la matemática informal en los niños. *Revista de investigación en psicología*, 20(2), 423-430. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/download/14051/12464;EI>
- Maldavsky, D. (2017). Investigación empírica del pensamiento preconsciente-consciente del paciente: conceptos y método. *Investigaciones en psicología*, 22(11), 33-44. http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos_completos/anio22_1/investigacion_empirica.pdf

- Manresa, A. (2020). Estrategias de bilingüismo en escuelas primarias interculturales bilingües: Implicaciones hacia la transformación de prácticas de lectura y escritura. *Revista Andina de Educación*(3), 50-52. doi:<https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.2.7>
- Manresa, M. y Ramos, J. (2021). Cómo perciben los estudiantes adultos de educación secundaria en línea el feedback de sus docentes. *Holos*, 37(2), 1-23. doi:10.15628/holos.2021.12075
- Mastro, C. (2003). *El aprendizaje estratégico en la Educación a Distancia*. Fondo Editorial de la PUCE.
- Matencio, R., Miralles, P. y Molina, J. (2013). Prácticas profesionales sobre educación intercultural en los docentes de educación primaria de la región de Murcia. *Revista de Investigación en educación*, 11(2), 257-274. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1962>
- Medina, M. (2018). *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación* 9, (1),125-132. Estrategias metodológicas para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6595073>
- Méndez, R., Ceruelo, V. y Brito, J. (2018). El currículo de educación intercultural bilingüe de Ecuador. Una propuesta innovadora en educación que posiciona al docente como docente-investigador. En *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 647-662). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS). https://www.researchgate.net/profile/Ramon-Mendez-Andres/publication/335389870_El_curriculo_de_Educacion_Intercultural_Bilingue_de_Ecuador_Una_propuesta_innovadora_en_educacion_que_posiciona_al_docente_como_docente-investigador/links/5d836876a6fdcc8fd6f3d
- Mendoza, J. (2021). Estrategia metodológica para el aprendizaje de la lectura comprensiva. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5 (17), 77-93. doi:<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.160>
- Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y representaciones*, 1(2), 193-212. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/download/48/117>

- Ministerio de Educación. (2018). *Currículo de Educación Intercultural Bilingüe*.
<https://www.educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2021/01/CURRICULO-EIB-288-PAGINAS.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Currículo de la EGB y BGU*.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/0-Introduccion-CCNN.pdf>
- Molina, S. (2005). *Planeamiento Didáctico*. San José., Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Molina, S. (2005). *Planeamiento Didáctico*. Universidad Estatal a Distancia.
- Morales, N. (2018). *Lectura y su influencia en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del tercer grado de Educación Básica del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe "Mushuk Pakari" del cantón Quevedo*. (Tesis de grado. Universidad Técnica de Babahoyo)
<http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/4314/P-UTB-FCJSE-EBAS-000221.pdf?sequence=1>
- Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12). *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), 1-15.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf
- Moreno, W. y Tejeda, M. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53-73. doi:<https://www.redalyc.org/pdf/551/55150357003.pdf>
- Moretta, P. (2016). El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales. *Revista San Gregorio*, 11, 70-81. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5585727.pdf>
- Neira, V. (2020). *Creación e ilustración de cuentos como estrategia didáctica para fomentar hábitos de lectura y escritura en estudiantes de Séptimo grado de Educación Intercultural Bilingüe*. (Universidad Nacional de Educación)
<http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/123456789/1478/1/Tesis.%20Rivera%20y%20Neira%20%28EIB%29.pdf>

- Ocaña, A. (2017). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana vol 19, num 29; 165-195.* Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia: <https://www.redalyc.org/pdf/869/86954033008.pdf>
- Ocaña, A. (2021). Modelos educativos y tendencias pedagógicas: la pedagogía del amor. *Revista Boletín Redipe, 10(3), 89-106.* doi:<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7689373.pdf>
- Ormeño, C., Rodríguez, S. y Bustos, V. (2013). Dificultades que presentan las educadoras de párvulos para desarrollar el pensamiento lógico matemático en los niveles de transición. *Páginas de Educación, 6 (2), 55-71.* <http://scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n2/v6n2a03.pdf>
- Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural: una revisión crítica. *Revista de Educación, 358, 38-58.* doi:10-4438/1988-592X-RE-2012-358-182
- Paltan, G. y Quilli, K. (2011). *Desarrollo del pensamiento lógico matemático.* (Universidad de Cuenca Ecuador) <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/1870/1/teb60.pdf>
- Paul, R. y Elder, L. (2019). *The Thinker's Guide to Scientific Thinking: Based on Critical Thinking Concepts and Principles.* Rowman & Littlefield.
- Pauta, P. (2019). La función sonora en el diálogo intercultural. En *Interculturalidad y artes: Derivas del arte para el proyecto intercultural* (págs. 163-194). Universidad de las Artes.
- Peralta, D. y Guamán, V. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología, 3(2), 2-10.* doi:<https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Pérez, F. (2000). *Índice de Biblio 3W.* Recuperado el 19 de mayo de 2017, de Índice de Biblio 3W: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm>
- Perilla, J. (2018). *Diseño curricular y transformacion de contextos educativos desde experiencias concretas.* (Universidad Sergio Arboleda) [http://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1550/Conclusiones %20en%20torno%20al%20dise%C3%B1o%20curricular.pdf?sequence=1](http://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1550/Conclusiones%20en%20torno%20al%20dise%C3%B1o%20curricular.pdf?sequence=1)

- Perino, E. (2022). *La educación intercultural bilingüe en Ecuador: historia, discursos y prácticas cotidianas*. FLACSO Ecuador.
- Pincay, M. (2021). Incidencia de la clase invertida en el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Cognosis*, 7(2), 113-136. doi:<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/download/3901/4723>
- Regueiferos, W., Medina, Y. y Briso, E. (2021). La interdisciplinariedad en la Educación Técnica y Profesional a partir de la profesionalización de los contenidos. *EduSol*, 21(75), 68-82. doi:http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912021000200068
- Ricci, C. (2020). Diálogo interdisciplinar Psicopedagogía, Didáctica, Pedagogía entorno a la interrelación modalidades diversas de aprendizajes, clases heterogéneas y educación como derecho. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 17(2), 1-18. doi:<https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/27918>
- Ríos, G. y Urdaneta, H. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 6, 914-934. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5758752.pdf>
- Rodríguez, D., Gutiérrez, P., Serrano, S., Martínez, N. y Jaimes, E. (2019). Correlación de los modelos pedagógicos y el currículo en el contexto educativo. *Revista Temas: Departamento de Humanidades Universidad Santo Tomás Bucaramanga*(13), 141-153. doi:<https://doi.org/10.15332/rt.v0i13.2339>
- Rodríguez, M. (2015). *La educación intercultural bilingüe en el Ecuador del Buen Vivir. De la normativización legislativa a la praxis educativa*. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/38257/Pages%20from%20Derechos%20Humanos%20Emergentes%20y%20Periodismo-1-7.pdf?sequence=1>
- Rueda, G., Paz, L. y Avendaño, W. (2019). Análisis de la Educación Intercultural en Grupos de Estudiantes de la Universidad Francisco de Paula Santander, en Colombia, que Fueron Víctimas del Conflicto Armado. *Formación universitaria*, 12(4), 95-104. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-50062019000400095&script=sci_arttext&lng=e
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124.

<https://scholar.archive.org/work/huq6xbo6dvaklbrkev75ooveme/access/wayback/http://www.redalyc.org/80/pdf/4475/447544540006.pdf>

Saldaña, M. (2020). Apuntes teóricos sobre el pensamiento matemático y multiplicativo en los primeros niveles. *Edma 0-6: Educación Matemática en la infancia*, 1(1), 15-37. <http://www.edma0-6.es/index.php/edma0-6/article/download/97/90>

Sánchez, J. (2013). *Actiludis*. Recuperado el 6 de Abril de 2020, de Dominó tabla de multiplicar: <https://www.actiludis.com/2013/01/07/domino-tabla-de-multiplicar/>

Sánchez, V. y Rhea, M. (2020). Análisis de la educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la nacionalidad Tsáchila, Ecuador. *Cátedra*, 3(1), 46-58. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/download/1988/3060>

Santo, D., Pavón, M., de Arellano De, J. y Chan, S. (2020). Barreras personales para el aprendizaje en estudiantes de bachillerato. *Contextos Educativos. Revista de Educación*(26), 197-217. doi:<https://doi.org/10.18172/con.4227>

Santos, M. (2017). La educación intercultural y el pluralismo religioso. *Revista Educación XXI*, 20(1), 17-35. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70648172001.pdf>

Sarmiento, J. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico y creativo mediante estrategias interconectadas: estrategias de aprendizaje, lectura crítica, y ABP. *Gestión Competitividad E Innovación*, 5(2), 145-162. <https://pca.edu.co/editorial/revistas/index.php/gci/article/download/113/108>

Sarmiento, S., García, K. y Sacta, E. (2021). Innovaciones pedagógicas en educación intercultural: Un desafío para la práctica docente. *Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)*, 2(8), 121-141. doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7960575>

Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje*. Mexico: Pearson.

Serrano, P. y Solar, M. (2011). Efecto de un modelo de metodología centrada en el aprendizaje sobre el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y la capacidad de resolución de problemas en estudiantes con talento académico. *Revista española de pedagogía*, 1(1), 39-55. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3838/EfectoDeUnModeloDeMetodologiaCentradaEnElAprendiza-3365058.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Strelan, P., Osborn, A. y Palmer, E. (2020). The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels. *Educational Research Review*, 30, 1-12. doi:<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100314>
- Tambunan, H. (2019). The Effectiveness of the Problem Solving Strategy and the Scientific Approach to Students' Mathematical Capabilities in High Order Thinking Skills. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14(2), 293-302. doi:<https://eric.ed.gov/?id=EJ1227340>
- Tapia, A. (2017). Competencias comunicativas interculturales en las prácticas pedagógicas de la formación inicial de profesores. *Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, (págs. 1-13). San Luis Potosí. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1021.pdf>
- Tapia, E. (2017). *Diseño curricular: Fundamentos praxiológicos y epistemológicos para el desarrollo del diseño curricular en la educación superior*. Eumed. <https://www.eumed.net/libros-gratis/2017/1676/1676.pdf>
- Tenesaca, M., Aucchahualpa, R. y Ávila, C. (2022). Juegos tradicionales para el aprendizaje de Matemática en niños de Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(1), 287-303. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8480993.pdf>
- Toapanta, A. (2019). Migración e inclusión: Retos en el sistema educativo ecuatoriano. *Revista Andina de Educación*, 2(2), 24-27. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/download/1007/1099>
- Usca, M. (2020). *Interculturalidad y comprensión lectora en estudiantes de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe "Calancha", Colta-Columbe*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Chimborazo) <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/6825/1/USCA%20B.%20MYRIAM.%20Maestr%C3%ADa%20en%20Pedagog.%20DIN.%20TESIS%20FINAL%20pdf.pdf>
- Valbuena, D. (2021). *Revista Infometric@ -Serie Ciencias Sociales y Humanas*. 4 (1), 1-48. Estrategias para la promoción de la educación intercultural bilingüe en las escuelas primarias: <http://infometrica.org/index.php/ssh/article/view/155/184>

- Valdiviezo, L. (2013). Cosmovisiones indígenas y construcciones sobre la interculturalidad en la educación bilingüe. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 5(5), 99-123. <http://3.20.45.153/index.php/RPIE/article/download/35/67>
- Valledor, L., Garcés, L. y Whipple, P. (2020). Interculturalidad y prácticas docentes en clases de historia, geografía y ciencias sociales, en escuelas con alto porcentaje de alumnos migrantes de la comuna de Santiago. *Calidad en la Educación*(52), 49-8. doi:<http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.795>
- Vásquez, I. (2020). Las dificultades y retos que enfrenta Panamá al implementar el aula invertida en la educación a distancia durante la pandemia del COVID-19: Perspectiva docente. *Semilla científica: Revista de investigación formativa*, 1(1), 381-390. doi:<http://dspace2-umecit.metabuscador.org/bitstream/handle/001/4733/Revista-Semilla-Cient%C3%ADfica-382-391%20-%20copia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vélez, C. (2008). Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador. *Revista educación y pedagogía*, 52, 103-112. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9886/9083/>
- Verdugo, A. y Abad, C. (2008). *Estudio del nivel lector de los estudiantes del séptimo año de educación básica de las escuelas unidocentes régimen Sierra de la provincia del Cañar y su incidencia en el rendimiento académico*. (Tesis de maestría. Universidad del Azuay) <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/3019/1/06511.pdf>
- Vergara, A., Estrella, S. y Vidal-Szabó, P. (2020). Relaciones entre pensamiento proporcional y pensamiento probabilístico en situaciones de toma de decisiones. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 23(1), 7-36. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362020000100002
- Villagómez, M. (2019). Desafíos de la formación de profesorado para la educación intercultural bilingüe. En Garcés, F.; Bravo, R., *Interculturalidad: problemáticas y perspectivas diversas* (págs. 217-240). Abya Yala.
- Villalta, M. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. *Psicoperspectivas*, 15(1), 130-143. doi:<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-605>

- Villanueva , M. y Atencio , G. (2001). *Revista Educación Médica Superior v.15 n.2*. Estimulación del pensamiento creativo en la enseñanza de las ciencias médica: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412001000200001&script=sci_arttext&tlng=pt
- Villarini, Á. (2009). Teoría y Pedagogía del Pensamiento crítico. *Perspectivas psicológicas*, 3-4, 34-43. https://www.academia.edu/download/46916511/Teoria_y_Pedagogia_del_pensamiento_critico.pdf
- Viza, C. (2019). *Estrategias didácticas en Educación Primaria Rural para hacer más eficiente la Educación Intercultural Bilingüe Lircay Huancavelica*. (Tesis de grado. Universidad para el Desarrollo Andino) <http://repositorio.udea.edu.pe/bitstream/UDEA/134/1/CARMEN%20VIZA%20RAMOS%20-%20TRABAJO%20DE%20SUFICIENCIA%20PROFESIONAL.pdf>
- Vygotsky, L. (2013). *Pensamiento y lenguaje*. Planeta.
- Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos interculturales*, 2(3), 23-34. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000400009
- Williamson, W. y Flores, F. (2015). *Estado del arte de la Educación INtercultural bilingüe en Chile, 1990-2013*. Ediciones Universidad de la Frontera.
- Woolfolk, A., Davis, H. y Anderman, E. (2013). Theories of learning and teaching in TIP. *Theory into practice*, 52(1), 9-21.
- Yela, M. (1996). La evolución del conductismo. *Psicothema*, 8, 165-186. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72780408.pdf>
- Zambrano Briones, M., Hernández Díaz, A. y Mendoza Bravo, K. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18 (84), 172-182. doi:http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100172

Anexos

Anexo A. Cuestionario.

Entrevista semiestructurada dirigida a docentes de los CECIBs de la parroquia Gualleturo

Buenos días/tardes/noches. Agradezco de antemano su predisposición para participar en el presente diálogo. Las preguntas que a continuación le plantearé son parte del trabajo final de maestría: “Estrategias docentes para el desarrollo de habilidades del pensamiento en educación intercultural bilingüe: caso Gualleturo”, por lo que su finalidad será eminentemente académica.

Conocimientos generales

1. ¿Qué son para usted las habilidades de pensamiento?
2. ¿Cree usted que las habilidades de pensamiento pueden promoverse y reforzarse en la escuela? ¿De qué manera?
3. ¿Cuáles son las condiciones previas que deben existir para el desarrollo de las habilidades de pensamiento?
4. ¿Cree usted que existen personas en las que NO se puede o es muy difícil desarrollar las habilidades de pensamiento? ¿Cuáles y por qué?
5. ¿Existen varios tipos de pensamiento? En caso de responder afirmativamente: ¿Cuáles usted conoce?

Estrategias empleadas por los docentes

6. ¿Qué estrategias didácticas usted suele implementar con sus estudiantes, con el fin de desarrollar sus habilidades de pensamiento?
7. ¿Cuáles son las estrategias didácticas que Ud. planea desarrollar en el transcurso de este año lectivo con sus estudiantes, para desarrollar sus habilidades de pensamiento?
8. ¿Podría describir el proceso completo de implementación de las estrategias que implementó o que piensa implementar en un futuro? Los elementos y recursos que emplea.
9. ¿Cuáles son las principales limitaciones a las que usted se enfrenta en el día a día, las cuales dificultan o impiden desarrollar las habilidades de pensamiento de sus estudiantes?

10. ¿De qué manera la comunidad educativa respalda las acciones que usted ha implementado para el desarrollo del pensamiento de sus estudiantes? O en su defecto: ¿Qué barreras la comunidad educativa crea?

El desarrollo de las habilidades de pensamiento y su relación con las áreas de estudio

11. ¿Cuáles son las materias que más se prestan o posibilitan el desarrollo de las habilidades de pensamiento de sus estudiantes?
12. A su vez, ¿cuáles son las materias en las que se dificulta más el desarrollo de las habilidades de pensamiento de sus estudiantes?

Enfoque intercultural

13. ¿De qué manera el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) potencia el desarrollo de las habilidades de pensamiento de los estudiantes?
14. ¿Cuáles son los aspectos incluidos en el MOSEIB que podrían estar limitando, mermando o impidiendo el desarrollo de las habilidades de pensamiento de los estudiantes?
15. ¿La educación intercultural bilingüe, tal como Usted la concibe, incluye el desarrollo de las habilidades de pensamiento?
16. ¿De qué modo el sistema de calificación implementado en la EIB podría contribuir o afectar el desarrollo de las habilidades de pensamiento de sus estudiantes?

UCUENCA

UNIVERSIDAD DE CUENCA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN EN DESARROLLO DEL
PENSAMIENTO

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO (ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA)

Título:

Estrategias docentes para el desarrollo de habilidades del pensamiento en educación
intercultural bilingüe: caso Gualleturo.

Autora: Rosa Elvira Duchi Tenesaca

Cañar, 8 de agosto de 2022

Cañar, 8 de agosto de 2022

Ciudadano:

Magíster: Homero Patricio Cabrera Tenecela

Presente.

Por medio de la presente me dirijo a usted, con la finalidad de solicitarle formalmente la validación del instrumento que aplicaré durante la recolección de información para elaborar el Trabajo que lleva por título **Estrategias docentes para el desarrollo de habilidades del pensamiento en educación intercultural bilingüe: caso Gualleturo**, como requisito exigido, para optar al Título de Magíster en Educación mención en Desarrollo del Pensamiento.

A tal efecto se elaboró una entrevista semiestructurada, dirigida a los docentes de las escuelas unidocentes de la parroquia Gualleturo, provincia del Cañar.

De antemano agradezco su atención y colaboración.

Atentamente,

Lcda. Rosa Elvira Duchi Tenesaca

C.I. 0301914743

Anexo:

- a. Constancia de validación.
- b. Tablas con criterios de evaluación, revisión y validación de las preguntas.
- c. Objetivos de la investigación. Cuadro: Operacionalización de la variable.
- d. Cuestionario.

A. Constancia de validación.**ASESORÍA EN INVESTIGACIÓN ACADÉMICA (AiA)**

Expediente de la Superintendencia de Compañías número 149221

Quién suscribe, Homero Patricio Cabrera Tenecela, con título de postgrado: Maestría en Investigación Integrativa, a través de la presente, manifiesto que he validado el modelo de entrevista semiestructurada diseñado por la Lcda. Rosa Elvira Duchí Tenesaca, titular de la cédula de identidad N° 0301914743, alumna de la Maestría en Educación mención en Desarrollo del Pensamiento, cuyo Trabajo de Grado tiene por objetivo: identificar las estrategias docentes para el desarrollo de habilidades del pensamiento en educación intercultural bilingüe: caso Gualleturo. Y considero que la entrevista semiestructurada presentada cumple con los siguientes criterios: coherencia de los ítems con los objetivos, pertinencia, redacción y validez interna. En tal sentido, se constituye en una herramienta cualitativa que permitirá a la investigadora profundizar en los aspectos planteados en su estudio y, por tanto, adquirir una visión real de lo que ocurre en las instituciones investigadas.

En Cuenca, a los 25 días del mes de agosto de 2022.



Firmado digitalmente por:
HOMERO PATRICIO
CABRERA TENECELA

Mgs. Homero Patricio Cabrera Tenecela

B. Tablas con criterios de evaluación, revisión y validación de las preguntas.

ASESORÍA EN INVESTIGACIÓN ACADÉMICA (AIA) Expediente de la Superintendencia de Compañías número 149221						
Fecha: 25 de agosto de 2022 Nombres y apellidos del experto: Homero Patricio Cabrera Tenecela C.I.: 010475048-4 Institución donde trabaja: Asesoría en Investigación Académica Profesión: Magíster en Investigación Integrativa						
CRITERIOS PARA LA VALIDACIÓN						
C= Coherencia de los ítems con los objetivos P= Pertinencia R= Redacción V= Validez interna (de contenido) Indique con una "X" cada uno de los aspectos si los considera correctos, de lo contrario adicione sus observaciones.						
Ítem	Pregunta	C	P	R	V	Observaciones
1. Conocimientos generales						
1	¿Qué son para usted las habilidades de pensamiento?	x	x	x	x	
2	¿Cree usted que las habilidades de pensamiento pueden promoverse y reforzarse en la escuela? ¿De qué manera?	x	x	x	x	
3	¿Cuáles son las condiciones previas que deben existir para el desarrollo de las habilidades de pensamiento?	x	x	x	x	
4	¿Cree usted que existen personas en las que NO se puede o es muy difícil desarrollar las habilidades de pensamiento? ¿Cuáles y por qué?	x	x	x	x	
5	¿Existen varios tipos de pensamiento? En caso de responder afirmativamente: ¿Cuáles usted conoce?	x	x	x	x	
2. Estrategias empleadas por los docentes						
6	¿Qué estrategias didácticas usted suele implementar con sus estudiantes con el fin de desarrollar sus habilidades de pensamiento?	x	x	x	x	
7	¿Cuáles son las estrategias didácticas que Ud. planea desarrollar en el transcurso de este año lectivo con sus estudiantes, para desarrollar sus habilidades de pensamiento?	x	x	x	x	
8	¿Podría describir el proceso completo de implementación de las estrategias que implementó o que piensa implementar en un futuro? Los elementos y recursos que emplea.	x	x	x	x	
9	¿Cuáles son las principales limitaciones a las que usted se enfrenta en el día a día, las cuales dificultan o impiden desarrollar las habilidades de pensamiento de sus estudiantes?	x	x	x	x	
10	¿De qué manera la comunidad educativa respalda las acciones que usted ha implementado para el desarrollo del pensamiento de sus estudiantes? O en su defecto: ¿Qué barreras la comunidad educativa crea?	x	x	x	x	
3. El desarrollo de las habilidades de pensamiento y su relación con las áreas de estudio						
11	¿Cuáles son las materias que más se prestan o posibilitan el desarrollo de las habilidades de pensamiento de sus estudiantes?	x	x	x	x	
12	A su vez, ¿cuáles son las materias en las que se dificulta más el desarrollo de las habilidades de pensamiento de sus estudiantes?	x	x	x	x	
13	¿De qué manera el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) potencia el desarrollo de las habilidades de pensamiento de los estudiantes?	x	x	x	x	

C. Objetivos de la investigación. Cuadro: Operacionalización de la variable.

Objetivo general:

Analizar las estrategias docentes usadas para el desarrollo de las habilidades del pensamiento en la educación intercultural bilingüe.

Objetivos específicos:

- Identificar las estrategias docentes usadas para el desarrollo de las habilidades del pensamiento en la educación intercultural bilingüe
- Caracterizar las estrategias docentes en las prácticas que orienten o apoyan la labor pedagógica.
- Interrelacionar las habilidades del pensamiento que se utiliza en EGB, dentro de las áreas de estudio en la EIB

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Objetivos	Variable	Dimensión	Indicadores
Identificar las estrategias docentes usadas para el desarrollo de las habilidades del pensamiento en la educación intercultural bilingüe	El desarrollo de habilidades del pensamiento	Conocimientos generales	¿Qué son para usted las habilidades de pensamiento?
			¿Cree usted que las habilidades de pensamiento pueden promoverse y reforzarse en la escuela? ¿De qué manera?
			¿Cuáles son las condiciones previas que deben existir para el desarrollo de las habilidades de pensamiento?
			¿Cree usted que existen personas en las que NO se puede o es muy difícil desarrollar las habilidades de pensamiento? ¿Cuáles y por qué?
			¿Existen varios tipos de pensamiento? En caso de responder afirmativamente: ¿Cuáles usted conoce?
Caracterizar las estrategias docentes en las prácticas que orienten o apoyan la labor pedagógica	Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento	Estrategias empleadas por los docentes	¿Qué estrategias didácticas usted suele implementar con sus estudiantes con el fin de desarrollar sus habilidades de pensamiento?
			¿Cuáles son las estrategias didácticas que Ud. planea desarrollar en el transcurso de este año lectivo con sus estudiantes, para desarrollar sus habilidades de pensamiento?
			¿Podría describir el proceso completo de implementación de las estrategias que implementó o que piensa implementar en un futuro? Los elementos y recursos que emplea.

			<p>¿Cuáles son las principales limitaciones a las que usted se enfrenta en el día a día, las cuales dificultan o impiden desarrollar las habilidades de pensamiento de sus estudiantes?</p> <p>¿De qué manera la comunidad educativa respalda las acciones que usted ha implementado para el desarrollo del pensamiento de sus estudiantes? O en su defecto: ¿Qué barreras la comunidad educativa crea?</p>
<p>Interrelacionar las habilidades del pensamiento que se utiliza en EGB, dentro de las áreas de estudio en la EIB</p>	<p>Áreas de estudio en la EIB</p>	<p>El desarrollo de las habilidades de pensamiento y su relación con las áreas de estudio</p>	<p>¿Cuáles son las materias que más se prestan o posibilitan el desarrollo de las habilidades de pensamiento de sus estudiantes?</p> <p>A su vez, ¿cuáles son las materias en las que se dificulta más el desarrollo de las habilidades de pensamiento de sus estudiantes?</p> <p>¿De qué manera el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) potencia el desarrollo de las habilidades de pensamiento de los estudiantes?</p>

D. Cuestionario.

Entrevista semiestructurada dirigida a docentes de los CECIBs de la parroquia Gualleturo

Buenos días/tardes/noches. Agradezco de antemano su predisposición para participar en el presente diálogo. Las preguntas que a continuación le plantearé son parte del trabajo final de maestría: “Estrategias docentes para el desarrollo de habilidades del pensamiento en educación intercultural bilingüe: caso Gualleturo”, por lo que su finalidad será eminentemente académica.

Conocimientos generales

1. ¿Qué son para usted las habilidades de pensamiento?
2. ¿Cree usted que las habilidades de pensamiento pueden promoverse y reforzarse en la escuela? ¿De qué manera?
3. ¿Cuáles son las condiciones previas que deben existir para el desarrollo de las habilidades de pensamiento?
4. ¿Cree usted que existen personas en las que NO se puede o es muy difícil desarrollar las habilidades de pensamiento? ¿Cuáles y por qué?
5. ¿Existen varios tipos de pensamiento? En caso de responder afirmativamente: ¿Cuáles usted conoce?

Estrategias empleadas por los docentes

6. ¿Qué estrategias didácticas usted suele implementar con sus estudiantes con el fin de desarrollar sus habilidades de pensamiento?
7. ¿Cuáles son las estrategias didácticas que Ud. planea desarrollar en el transcurso de este año lectivo con sus estudiantes, para desarrollar sus habilidades de pensamiento?
8. ¿Podría describir el proceso completo de implementación de las estrategias que implementó o que piensa implementar en un futuro? Los elementos y recursos que emplea.
9. ¿Cuáles son las principales limitaciones a las que usted se enfrenta en el día a día, las cuales dificultan o impiden desarrollar las habilidades de pensamiento de sus estudiantes?
10. ¿De qué manera la comunidad educativa respalda las acciones que usted ha implementado para el desarrollo del pensamiento de sus estudiantes? O en su defecto: ¿Qué barreras la comunidad educativa crea?

El desarrollo de las habilidades de pensamiento y su relación con las áreas de estudio

11. ¿Cuáles son las materias que más se prestan o posibilitan el desarrollo de las habilidades de pensamiento de sus estudiantes?
12. A su vez, ¿cuáles son las materias en las que se dificulta más el desarrollo de las habilidades de pensamiento de sus estudiantes?
13. ¿De qué manera el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) potencia el desarrollo de las habilidades de pensamiento de los estudiantes?