

Mística Lasallista: **Metodologías activas en la** **construcción de la experiencia** **pedagógica del Distrito** **Lasallista Norandino Venezuela**

Compiladores:
Hernán Crespo Rojas. FSC
Andrés Haro Merino. FSC

Mística Lasallista:

Metodologías activas en la construcción de la experiencia pedagógica del Distrito Lasallista Norandino Venezuela

Compiladores:
Hernán Crespo Rojas. FSC
Andrés Haro Merino. FSC

Editorial
Lasallista 

La Salle
Distrito Lasallista Norandino

Título: Mística Lasallista: Metodologías activas en la construcción de la experiencia pedagógica del Distrito Lasallista Norandino Venezuela

Clasificación: 370.7 C921

Autores: Hernán Crespo Rojas. FSC.
Andrés Haro Merino. FSC

Lugar de publicación: Colombia

Editorial: Editorial Lasallista, Corporación Universitaria Lasallista

Año de publicación: 2026

Descripción física: 1 recurso en línea (126 pág.): ilustraciones; 14x22 cm

ISBN: 978-958-5149-57-1

Materias / Palabras clave

1. Metodologías activas en educación | 2. Práctica pedagógica | 3. Aprendizaje significativo | 4. Innovación educativa | 5. Aula invertida (Flipped Classroom) | 6. Gamificación en educación | 7. Educación primaria | 8. Experiencias educativas

Título

Mística Lasallista: Metodologías activas en la construcción de la experiencia pedagógica del Distrito Lasallista Norandino Venezuela

ISBN: 978-958-5149-57-1

Compiladores

Hernán Crespo Rojas. FSC.
Andrés Haro Merino. FSC

Rectora Unilasallista Corporación Universitaria

Ph. D. Lucía Mercedes De la Torre Urán

Editor Institucional

Ph. D. Alejandro Soto Ospina

Apoyo Editorial

Tec. Edy Giraldo Velásquez

Corrección de texto

Infolio. Corrección de Textos

Diagramación

Eliana Bedoya Rodríguez

Corporación Universitaria Lasallista

www.unilasallista.edu.co

Editorial Lasallista, 2026

Teléfono: (604) 3201990 Ext. 156

Derechos reservados conforme a la ley. Hecho el depósito legal conforme a la ley. La información contenida en este libro es producto de la creación de los autores, por ello, no compromete formalmente la posición de la Corporación Universitaria Lasallista.

Prohibida la reproducción parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, se imprime con fines educativos y culturales con la obligación de citar la fuente primaria.

Contenido

Relato 1. Práctica pedagógica con metodología activa	10
1.1 Datos generales	11
1.2 Contexto educativo	11
1.3 Fundamentación pedagógica	13
1.3.1 Teoría cognitiva del aprendizaje	13
1.3.2 Teoría del aprendizaje significativo	14
1.3.3 Teoría del desarrollo cognitivo y juego	14
1.4 Objetivos	15
1.5 Desarrollo de la experiencia	15
1.6 Evaluación	18
1.7 Evidencias y resultados	19
1.8 Dificultades y aprendizaje	19
1.9 Conclusiones y proyecciones	19
1.10 Anexos	20
Relato 2. Activando el conocimiento pedagógico basado en metodologías activas para conocer la belleza de mi país	21
2.1 Contextualización	22
2.2 Objetivos	23
2.3 Desarrollo de la experiencia	24
2.4 Evaluación	25
2.5 Resultados	25
2.6 Dificultades y aprendizaje	26

Relato 3. Investigo a Venezuela en video	27
3.1 Datos generales	28
3.2 Contexto educativo	28
3.3 Fundamentación pedagógica	28
3.4 Objetivos	29
3.5 Desarrollo de la experiencia	29
3.6 Evaluación	30
3.7 Resultados	31
3.8 Dificultades y aprendizaje	31
Relato 4. No es cuestión de suerte... es probabilidad	32
4.1 Datos generales	33
4.2 Contexto educativo	34
4.3 Enfoque pedagógico y desarrollo de la actividad	34
4.4 Fundamentación pedagógica	36
4.4.1 Constructivismo	37
4.4.2 Teoría del aprendizaje experiencial (Kolb)	38
4.4.3 Teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan)	38
4.4.4 Teoría del flujo (Csikszentmihalyi)	39
4.4.5 Teoría de los Juegos (Von Neumann y Morgenstern)	40
4.5 Objetivos	40
4.6 Desarrollo de la experiencia	42
4.7 Evaluación	44
4.8 Resultados y evidencias	45

4.9 Dificultades y aprendizajes	45
4.10 Conclusiones y proyecciones	45
Relato 5. Creciendo y aprendiendo valores a través de los cuentos	47
5.1 Datos generales	48
5.2 Contexto educativo	48
5.3 Fundamentación pedagógica	49
5.4 Objetivos	50
5.5 Desarrollo de la experiencia	50
5.6 Evaluación	51
5.7 Resultado y evidencia	51
5.8 Dificultad y aprendizaje	51
5.9 Conclusiones	52
Relato 6. Minichefs: aprendiendo alimentos contables y no contables	53
6.1 Aspectos generales	54
6.2 Contexto educativo	54
6.3 Fundamentación pedagógica	55
6.4 Objetivos	56
6.5 Desarrollo de la experiencia	57
6.6 Evaluación	61
6.7 Resultados y evidencias	62
6.8 Dificultades y aprendizajes	63
6.9 Conclusiones y proyecciones	64
6.10 Anexos	65
Relato 7. Experiencia: mi cuerpo, mi tesoro	67
7.1 Información general	68

7.2 Diagnóstico	68
7.3 Autores que sustentan el aula invertida	69
7.4 Objetivos	70
7.5 Desarrollo de la experiencia	71
7.6 Resultados	72
Relato 8. Conectando sabores e historias: un enfoque innovador para la enseñanza de la literatura venezolana	74
8.1 Información general	75
8.2 Introducción	75
8.3 Desarrollo	78
8.4 Retos, soluciones y aprendizajes de la experiencia pedagógica	84
8.5 Impacto transformador de la práctica pedagógica	85
8.6 Aspectos que podrían mejorarse o profundizarse	86
8.7 Proyección a otros niveles y contextos	87
8.8 Conclusión	87
Relato 9. Guardianes del océano: un relato pedagógico de innovación y aprendizaje en la conservación marina	91
9.1 Información general	92
9.2 Introducción	92
9.3 Desarrollo	96
9.4 Conclusiones	101
Relato 10. Mitos en escena: un encuentro con el patrimonio cultural venezolano en tercer grado	104
10.1 Información general	105

10.2 Introducción	105
10.3 Desarrollo	106
10.4 Conclusión	110
Relato 11. Aula invertida: simulación de un MUN para la enseñanza de la sostenibilidad marina	112
11.1 Datos generales	113
11.2 Introducción	113
11.3 Desarrollo	116
11.4 Dificultades	120
11.5 Conclusiones	121
Referencias	123

Lista de figuras

Figura 1. *Usos y beneficios de la gamificación* 36

Figura 2. *Teoría de la autodeterminación:
necesidades psicológicas básicas* 39

RELATO 1

Práctica pedagógica con metodología activa

Franzuly del Carmen Trejo Fernández

¡Sumando con magia!

Descubre los secretos de la suma en primer grado:
enfocado en la sorpresa y el descubrimiento

1.1 Datos generales

¡SUMANDO CON MAGIA!	
TÍTULO	Descubre los secretos de la suma en primer grado: enfocado en la sorpresa y el descubrimiento
DOCENTE	Franzuly del Carmen Trejo Fernández
INSTITUCIÓN	U. E. Colegio Preartesanal Hermano Juan
GRADO	Primer grado. Sección A
ASIGNATURA	Matemáticas periodo académico: III momento

1.2 Contexto educativo

El entorno escolar cuenta con espacio de trabajo adaptado a la vida formal, con rutinas estructuradas en mayor tiempo, que permiten interactuar con el grupo para promover la cooperación, el compartir y el respeto

a las normas. Las edades de los estudiantes están comprendidas entre 6 y 7 años.

En lo que tiene que ver con los intereses de los niños, la experiencia pedagógica se basa en transformar el aprendizaje de los estudiantes en una aventura a partir del reflejo de su desarrollo cognitivo, social y emocional. El juego y la fantasía representan aspectos centrales. La curiosidad y el descubrimiento (¿cómo?, ¿por qué?, se convierten en preguntas orientadoras). A los niños les agrada explorar con experimentos y soluciones pequeñas, realizando actividades combinadas con movimientos, para trabajar las propiedades de la suma en primer grado, se usa una metodología efectiva a través de la práctica, manipulativa, lúdica y conectada con la vida cotidiana de los niños. Con el propósito de que estos construyan el conocimiento de manera activa más allá de la memorización.

Las necesidades más notorias en los niños son:

- Sentirse seguros, protegidos y queridos por sus maestros y compañeros.
- Desenvolverse en un ambiente positivo y colaborativo.
- Sentirse parte de un grupo, ser aceptados por sus compañeros y valorados por el maestro.
- Desarrollar actividades para aprender: manipulación de objetos, tocar, experimentar y construir para comprender los nuevos conceptos.
- Expresarse a través de dibujos, de oralidad, juegos y música.

Al integrar todos los intereses y satisfacer las necesidades anteriormente referidas en la planificación de las actividades para enseñar las propiedades de la suma, se logró un aprendizaje más efectivo y significativo que propició en los niños seguridad, motivación y capacidad para explorar el mundo de los números con entusiasmo.

En cuanto a la infraestructura, se cuenta con un ambiente espacioso, propicio para aplicar la metodología lúdica. El aula cuenta con buena iluminación y ventilación, piso en óptimas condiciones y comodidad en general para todos los estudiantes.

En el aula de clases se cuenta con tarjetas, fichas, dados, cartones de huevos, metras, peluches pequeños de animales, carros, patinetas, cuadernos lápices, colores y recursos humanos (estudiantes y maestra).

1.3 Fundamentación pedagógica

1.3.1 Teoría cognitiva del aprendizaje

El constructivismo propone que el niño es constructor de su aprendizaje. ¿Cómo? Afirma que el aprendizaje es una construcción activa, que el niño realiza a partir de su propia experiencia y conocimientos previos. En el caso de la *magia de la suma*, el niño no solo memoriza las propiedades, sino que las descubre al manipular objetos.

¿Por qué? Aprendizaje activo. En lugar de que la maestra explique de forma abstracta algún contenido, por ejemplo, “la suma es conmutativa”, el niño lo experimenta, de esta forma, al ver $2 + 3$ y $3 + 2$, se genera una comprensión más profunda.

1.3.2 Teoría del aprendizaje significativo

Esta teoría sostiene que el aprendizaje es más efectivo cuando el nuevo conocimiento se relaciona de manera no arbitraria y sustancial con lo que el estudiante ya sabe. La *magia de la suma* aprovecha la curiosidad innata de los niños y presenta las propiedades de una forma intrigante y conectada con su experiencia de contar y agrupar.

¿Por qué? Conexión con el conocimiento previo. La *magia de la suma* construye sobre esta base para introducir las propiedades referidas a este tema matemático.

1.3.3 Teoría del desarrollo cognitivo y juego

¿Cómo? Proporciona el marco para entender cómo aprenden los niños y por qué el juego es vital, ya que permite que el estudiante se active en la organización y representación de la información.

¿Por qué? La *magia de la suma*, intrínsecamente, supone un proceso de descubrimiento, por tanto, los niños no reciben la regla o la estrategia para realizar la ecuación, sino que la infieren. El juego es la forma natural para aprender. Así, al presentar la suma como magia, se capitaliza el elemento lúdico tomando la exploración y la experimentación.

Algunos de los autores que desarrollan las teorías citadas son Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel, Jerome Bruner Erik Erikson.

1.4 Objetivos

- **Objetivo general**

Conseguir que el estudiante comprenda las propiedades de la suma (conmutativa, asociativa y el elemento neutro), a través de la manipulación de materiales concretos y el juego cooperativo.

- **Objetivos específicos:**

Verificar que el orden de los sumandos no altere el resultado (propiedad conmutativa).

Describir la agrupación de los sumandos de diferentes maneras, sin que el resultado cambie o se altere (propiedad asociativa).

Identificar al cero como el elemento neutro.

Desarrollar habilidades de trabajo en equipo, comunicación asertiva y resolución de problemas.

1.5 Desarrollo de la experiencia

- **Inicio**

La caja mágica de los juguetes se presentó como una caja decorada, llena de juguetes pequeños y objetos (carritos, patinetas, bloques plásticos,). Luego, se invitó a los niños a sentarse en un círculo y seleccionar grupos de juguetes. Por ejemplo: 3 carritos y 2 peluches. Seguidamente, Se les preguntó ¿Cuántos juguetes hay de cada grupo? Luego, se contaron la totalidad de objetos, se cambiaron de lugar a los grupos. Por ejemplo: 2 peluches y 3 carritos. Se repitió varias veces la acción hasta que los niños llegaron a su pregunta central de la clase ¿Importa

el orden en que contamos los juguetes para saber el total? Posteriormente, se anotaron las hipótesis en la pizarra.

- **Desarrollo de la actividad**

La actividad estuvo organizada en estaciones de descubrimiento matemático. Para ello, se organizaron los estudiantes, en equipos constituidos por tres o cuatro integrantes que rotaron por tres estaciones de juego. Cada estación estuvo diseñada para explorar una propiedad de suma.

- **Estación 1:** *El orden de las torres no cambia el edificio (propiedad conmutativa).*

En esta estación se utilizaron bloques de diferentes colores y tarjetas con números del 1 al 9. Cada grupo tomó una tarjeta y armó torres, constituidas por 4 y 5 colores. Luego, armaron de 5 y 4 torres. De esta manera, los niños observaron la totalización y llegaron a la conclusión que, cambiando las torres, se produjo el mismo resultado.

- **Estación 2:** ¡Agrupando tesoros! (Propiedad asociativa).

En este caso se contó con cajas de huevos, colores, pelotas y tapas. Los grupos recibieron una tarjeta, así: el primero: 3 tesoros de un color (tapas); el segundo tesoro de 2 (fichas) y el tercero 4 (pelotas). Se les solicitó reagrupar $2+3+4 = 4+3+2$. Luego, se totalizó, lo cual les permitió descubrir que se obtiene el mismo resultado.

- **Estación 3:** La cesta vacía (propiedad elemento neutro).

Los materiales fueron una pequeña cesta con fichas o metras y un dado. Por turnos, cada niño lanzó el dado. Seguidamente tomó la cantidad de metras que el dado

señalaba para guardarlas en la cesta. Luego, se le entregó una cesta vacía (que representa el 0) y se les solicitó que sumaran el total de las dos cestas. A partir de esto, los niños verbalizaron que este procedimiento no sumó nada, no modificó la cantidad que ya tenían. Luego suman $6+0=6$.

Es importante dejar claro cuál debe ser el **rol del docente**:

- Facilitador y guía al formular las preguntas.
- Observador para identificar dificultades y ofrecer apoyo individualizado.
- Motivador, anima la colaboración y celebra los descubrimientos de cada grupo.
- Reforzador de los valores.

Por su parte el **rol del estudiante** es:

- Explorador activo, manipula los materiales, experimenta y prueba diferentes combinaciones.
- Constructor de conocimiento, llega a sus propias conclusiones sobre las propiedades de la suma.
- Colaborador, trabaja en equipo, comparte ideas, escucha a sus compañeros y, juntos, resuelven los retos de cada estación.
- **Cierre**

Se deja en común lo descubierto, los equipos regresan al círculo inicial y un representante de cada equipo comparte lo que descubrió en cada estación. El docente formalizó los descubrimientos, dando los nombres a las propiedades. A las torres, los matemáticos le llaman *propiedad conmutativa*. A la acción de agrupar tesoros,

le denominan *propiedad asociativa* y a la actividad de la cesta vacía, se les conoce como *elemento neutro*.

1.6 Evaluación

La evaluación fue formativa y continua, centrada en el proceso de aprendizaje, más que en el resultado final y contempló los siguientes criterios:

- **Comprensión conceptual**
 - » ¿Puede el estudiante demostrar con material concreto que $(a+b = b+a)$?
 - » Logra agrupar tres sumandos de dos maneras distintas obteniendo el mismo resultado.
 - » Explica, con sus propias palabras, por qué sumar cero a un número no altera su resultado inicial.
- **Habilidades de proceso:**
 - » Participa activamente en las actividades grupales.
 - » Comunica sus ideas matemáticas a sus compañeros y al docente.
- **Actitud**
 - » Muestra curiosidad e interés durante las actividades.
 - » Colabora respetuosamente con sus compañeros.

1.7 Evidencias y resultados

- **Registros gráficos:** los dibujos y sumas realizadas en las estaciones sirven de soporte a la actividad realizada.
- **Observación directa:** anotaciones del docente sobre el desempeño y la participación de los estudiantes en cada estación.
- **Verbalizaciones:** las interrogantes, explicaciones y conclusiones que los niños comparten durante el cierre.

1.8 Dificultades y aprendizaje

Los niños de primer grado de educación primaria, generalmente entre 6 y 7 años, se encuentran en la etapa preoperacional o etapa de operaciones concretas. Su pensamiento es muy concreto y les cuesta trabajar con conceptos abstractos. Esto genera que en las propiedades se les dificulte entender la agrupación usando el paréntesis. Pueden confundirse en el uso del cero a la hora de sumar.

1.9 Conclusiones y proyecciones

Esta sesión de clase, basada en metodología activa, dejó un impacto positivo y duradero. Los niños no solo memorizaron reglas, sino que construyeron y comprendieron, su significado. El ambiente lúdico y cooperativo transformó la percepción de las matemáticas, mostrándola como una materia divertida y accesible. Se fomentó el pensamiento crítico, la autonomía y la confianza en sus propias capacidades para resolver problemas.

Como recomendaciones, se tiene que es posible mejorar la variedad de materiales, la integración tecnológica y el tiempo. Además, se puede adaptar su aplicación a otros niveles educativos, como preescolar, por ejemplo. En segundo y tercer grado se puede desarrollar con cantidades de dos cifras.

1.10 Anexos

Fotos de la docente con ambientación de maga, video.

Como recursos se puede contar con tapas, cartón de huevos, metras, carros, animales de peluche, juguetes, cuadernos, lápiz, pizarra, IA Chat GPT, Genimi, entre otros.

RELATO 2

**Activando el conocimiento pedagógico
basado en metodologías activas
para conocer la belleza de mi país**

Jonathan Hernández

2.1 Contextualización

Este informe se realizó con el objetivo de dar a conocer la experiencia obtenida en la práctica pedagógica basada en metodologías activas. Se realizó en el tercer momento pedagógico, junto con las estrategias de aula invertida y trabajo colaborativo. Soy Ana Dávila, docente de educación primaria del Instituto La Salle Barquisimeto, estado Lara, Venezuela. Actualmente, tengo a mi cargo el tercer grado, sección B del período escolar 2024-2025.

El grupo está conformado por 33 estudiantes; 16 mujeres y 17 varones, cuyas edades oscilan entre los 8 y 10 años. La mayoría con intereses y necesidades diversas, pero con un mismo fin: obtener aprendizajes significativos y descubrir cosas nuevas. En cuanto a la infraestructura, se encuentra en excelentes condiciones, sin embargo, es necesario contar con algunos recursos, sobre todo en el área tecnológica. En un diagnóstico inicial realizado en el área de Ciencias Sociales, se pudo observar el desconocimiento que tienen los estudiantes sobre nuestro patrimonio cultural y artístico.

Según el enfoque constructivista de Bandura, las personas pueden aprender nuevas conductas y habilidades a través de la observación y la interacción con otros en su entorno. Esta práctica es la metodología social, la que se inicia en la construcción del conocimiento del estudiante y la observación del contexto. También, se aplicó el enfoque socio-constructivista de Vygotsky, el cual propone que el aprendizaje se da por la interacción con los demás en su entorno.

Dicho enfoque se aplicó a partir de la colaboración. Esto permitió construir conocimientos y aclarar dudas junto a otros compañeros. El constructivismo se considera

el origen de las teorías de los enfoques basados en la resolución de problemas y el aprendizaje activo, que es lo que se pretende a través de la puesta en práctica del aula invertida.

2.2 Objetivos

- **Objetivo general**

Promover en los estudiantes la comprensión activa y participativa de la historia, la geografía y la cultura de Venezuela, fomentando sus intereses y apreciación por la diversidad territorial, las distintas actividades económicas del país y sus aspectos culturales y naturales que contribuyen a su belleza y riqueza nacional.

- **Objetivos específicos**

Identificar las regiones y divisiones político-territoriales de Venezuela en un mapa, fomentando el reconocimiento de las diferentes áreas del país.

Describir las principales actividades económicas que se desarrollan en las distintas regiones de Venezuela, promoviendo la comprensión de su diversidad productiva.

Relacionar las características geográficas y culturales de Venezuela con su belleza natural y patrimonial, valorando su riqueza cultural y natural.

Utilizar recursos digitales y materiales visuales para aprender sobre la división política, las actividades económicas y los sitios de belleza en Venezuela, promoviendo el aprendizaje autónomo.

Participar en actividades prácticas y discusiones en clases que refuercen el conocimiento adquirido sobre

Venezuela, fomentando el trabajo en equipo, el respeto por la diversidad cultural y natural

Desarrollar actividades de trabajo en equipo y participación para reforzar su comprensión y aprecio por la diversidad de Venezuela utilizando el trabajo colaborativo

Utilizar recursos digitales y materiales visuales.

2.3 Desarrollo de la experiencia

- **Inicio**

Se envió material visual (vía WhatsApp), previo a la clase, con el fin de motivar a los estudiantes y activar sus conocimientos. Específicamente, un video corto y atractivo sobre el mapa de Venezuela, mostrando lugares emblemáticos, actividades económicas y aspectos culturales. Se acompañó de preguntas para reflexionar e iniciar la actividad del aula invertida ¿Qué les gustó del video? ¿Qué quieren aprender sobre Venezuela? ¿Conocen alguna actividad económica o lugar en Venezuela?

- **Desarrollo**

Se inició con una lluvia de ideas, con la finalidad de que los estudiantes compartieran lo que recordaban del video y dieran respuesta a las preguntas anteriores. Se utilizó un mapa de Venezuela para mostrar su división político-territorial (estados y regiones). Se explicaron las características de las regiones. Además, se trabajó con la elaboración de un plegable en el que los estudiantes plasmaron lo que consideraban más importante sobre Venezuela (origen del nombre, significado, paisajes turísticos, película alusiva, entre otros aspectos).

- **Cierre**

Para finalizar y consolidar lo aprendido en esta experiencia, se realizó un dibujo sobre las regiones y las actividades económicas. Se hizo una retroalimentación para expresar qué fue lo que les gustó y el aprendizaje que obtuvieron del tema trabajado.

2.4 Evaluación

La evaluación se realizó a través de una escala de estimación de un registro anecdótico. Los criterios fueron:

- Dominio de la información.
- Tono de voz.
- Preguntas orales.
- Observación directa con la que la docente pudo registrar la participación.
- El interés y el respeto de cada estudiante durante la actividad.

2.5 Resultados

Los resultados esperados fueron positivos ya que se logró obtener un aprendizaje significativo utilizando una herramienta poco común en el aula. Los alumnos identificaron y describieron cómo está conformada Venezuela (estados y capitales); reconocieron las principales actividades económicas que se desarrollan en el país, desarrollaron habilidades de investigación, presentación y trabajo en equipo en un entorno invertido, participaron en debates y actividades grupales que demuestran comprensión del contenido desarrollado.

2.6 Dificultades y aprendizaje

Las dificultades que se pueden presentar en una actividad de esta naturaleza están centradas en que algunos estudiantes presenten limitaciones en el acceso a dispositivos electrónicos o internet en casa, imposibilitando la participación en actividades previas.

La aplicación de esta estrategia es lograr que cada niño o niña obtenga un aprendizaje activo, participativo y colaborativo, explorar temas nuevos en casa y traer las dudas al aula, promoviendo la investigación constante, significativa y personalizada. Así como desarrollar habilidades de autonomía, responsabilidad, comunicación libre y espontánea, ya que son aspectos importantes en su formación integral.

RELATO 3

Investigo a Venezuela en video

Lindsay Araújo Torín

3.1 Datos generales

TÍTULO	Investigo a Venezuela en video
DOCENTE	Lindsay Araújo Torín
INSTITUCIÓN	Instituto La Salle, Barquisimeto, Venezuela
GRADO	Tercer grado. Sección A
ÁREA	Ciencias Sociales
PERIODO	24 a 30 de abril de 2025

3.2 Contexto educativo

Grupo de tercer grado, sección “A” con una matrícula de 22 niñas y 12 niños, en total 34 estudiantes, con edades entre 8 y 9 años, que evidencian gran potencialidad en participación, investigación, oralidad y creatividad. Se aplicó la estrategia del aula invertida como herramienta para el desarrollo de los contenidos escolares. Esto con el propósito de aprovechar la actualidad tecnológica, la capacidad retentiva de los estudiantes y el gusto por las conversaciones grupales.

3.3 Fundamentación pedagógica

Se trabajó con el aula invertida partiendo del enfoque constructivista de Jean Piaget y Lev Vygotsky resaltando la importancia de la interacción social y el papel del lenguaje en el aprendizaje. Así, con la estrategia de aula

invertida se disminuye la transmisión de contenidos académicos de manera monótona y se motiva al estudiante a ser partícipe de su propio aprendizaje, promoviendo enfoques pedagógicos que valoran el aprendizaje activo, la colaboración y la construcción del conocimiento por parte del estudiante. Esta estrategia permite que los estudiantes construyan su propio conocimiento a través de la interacción con el material y con otros, por ello es una herramienta útil y acorde con el grupo de tercer grado.

3.4 Objetivos

- Generar un aprendizaje dinámico.
- Utilizar la tecnología para incentivar la investigación.
- Fortalecer la lectura.
- Promover el pensamiento crítico.
- Reforzar normas de convivencia en el aula.

3.5 Desarrollo de la experiencia

- **Inicio**

Previamente se enviaron videos y lecturas relacionados con el contenido (Venezuela, su historia, tradiciones y curiosidades). Además, se les proporcionaron canciones relacionadas con Venezuela, textos con mitos y leyendas venezolanas.

- **Desarrollo**

Se desarrolló una discusión socializada; durante esta clase cada estudiante tuvo la oportunidad de ver, oír y leer un material digital previo, compartir ese contenido

con sus compañeros, inclusive añadir información extra que indagó de manera espontánea a partir del material enviado al hogar.

Luego, se trabajó con el mapa de Venezuela y se elaboraron plegados sobre este y se asignaron notas con lo más interesante de la discusión: monumentos naturales, comida típica, música, bailes, actividades económicas, flora, fauna, próceres, récord Guinness, vestimenta durante la época colonial e historia de nuestro país). Los estudiantes se mostraron entusiasmados en la realización de las actividades.

- **Cierre**

En las conclusiones que se generaron por parte de los estudiantes, estos comentaron cómo se sintieron durante el intercambio de ideas, manifestando que les resultó agradable conversar de forma grupal y espontánea sobre la información enviada a sus hogares.

3.6 Evaluación

Como instrumentos de evaluación, se emplearon la escala de estimación y registro anecdótico grupal. En cuanto a los criterios de evaluación, se consideraron:

- Participación.
- Tono de voz.
- Coherencia con el material enviado.
- Agrado con la actividad.
- Además, cada estudiante valoró su participación, expresando cómo se sintió durante la actividad (autoevaluación).

3.7 Resultados

A partir de la metodología activa, los estudiantes de Tercero A mostraron agrado por la actividad. Además, de forma espontánea, en sus intervenciones comentaron su interés en conseguir más información, buscar más videos, lecturas y preguntarles a sus familiares sobre el contenido. La actividad les permitió demostrar entusiasmo y sensibilización para realizar las actividades en grupo de forma ordenada.

3.8 Dificultades y aprendizaje

Es importante que los docentes se tornen reflexivos y tengan la disposición para ir más allá del conocimiento. Además, se debe actualizar la tecnología y adaptarla al lenguaje de los estudiantes. Para ello es necesario conocer sus gustos, su interés fuera del aula y estar dispuestos a investigar día a día de diversos temas; inclusive de aquellos que pudieran generar dudas para el mismo maestro. De esta forma, el más valioso aprendizaje es oír a los estudiantes, conversar con ellos fluidamente sobre un contenido escolar, trabajarlo de manera poco convencional y sin rigidez.

RELATO 4

**No es cuestión de suerte... es
probabilidad**

Vanessa Jimena Ojeda

NO ES CUESTIÓN DE SUERTE... ES PROBABILIDAD



4.1 Datos generales

TÍTULO

No es cuestión de suerte... es probabilidad

DOCENTE

Vanessa Jimena

INSTITUCIÓN

La Salle, La Colina

GRADO

Sexto grado de educación primaria

ÁREA

Matemáticas para la vida

PERIODO

Tercer momento. Año escolar 2024-2025

4.2 Contexto educativo

Se trabajó con tres grupos de sexto grado (secciones A, B y C), conformados por estudiantes de 11 y 12 años. Estos jóvenes son notablemente activos y participativos. Sus principales intereses giran en torno al juego, la tecnología y el deporte. Además, muestran un gran interés cuando se les presentan situaciones reales en las que pueden aplicar los conocimientos adquiridos.

Adicionalmente, se observa que su concentración disminuye en clases en las que el docente tiene la mayor participación verbal. Por el contrario, prefieren actividades al aire libre o en espacios distintos al aula. En ocasiones, cuestionan la relevancia de los contenidos y expresan que podrían ser innecesarios en su vida diaria.

4.3 Enfoque pedagógico y desarrollo de la actividad

Considerando estas características, se optó por una metodología que tomara en cuenta sus intereses, especialmente el juego y los espacios abiertos. El objetivo principal fue demostrar a los estudiantes cómo las matemáticas están presentes constantemente en su entorno y la importancia de adquirir conocimientos y experiencias en esta área para su vida cotidiana. Esto incluye, desde calcular porcentajes en descuentos o calificaciones hasta tomar decisiones financieras personales informadas. La actividad se llevó a cabo en las instalaciones del colegio, específicamente en el patio central. Este espacio es techado, completamente abierto y se encuentra junto al jardín, lo que facilitó su realización.

Se decidió aplicar la gamificación como metodología activa, porque permite brindar a nuestros estudiantes

mucho más que diversión al construir su aprendizaje ya que, utilizando elementos y dinámicas propias de los juegos de azar, los participantes se motivan, logran una mayor concentración y compromiso y les permite convertirse en tutores al explicar el tema a sus compañeros más pequeños. De tal forma, la gamificación tiene múltiples usos y beneficios, que pueden esquematizarse como se muestra en la **figura 1**.

en cuanto a los recursos, para la actividad se diseñó un afiche con el nombre del evento para motivar a los estudiantes visitantes. Además, cada estudiante o grupo elaboró juegos de azar. Estos sirvieron como herramienta para demostrar los contenidos matemáticos trabajados y, al mismo tiempo, permitir que los propios alumnos enseñaran lo aprendido a otros.

Figura 1.

Usos y beneficios de la gamificación

Aumentar la motivación y el compromiso

- Despierta el interés natural por la actividad.
- Ofrece recompensas (puntos, insignias, niveles) por el progreso y el logro.
- Hace las tareas más amenas y menos tediosas.

Fomentar el aprendizaje y la adquisición de habilidades

- Facilita la asimilación y retención de información compleja.
- Mejora el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones.
- Promueve la colaboración, comunicación, liderazgo y trabajo en equipo.

Incrementar la participación y la productividad

- Anima a los usuarios a interactuar y ser protagonistas.
- Impulsa a superar retos y alcanzar metas.
- Mantiene el interés por la actividad.

Proporcionar retroalimentación y seguimiento del progreso

- Los estudiantes saben, al instante, cómo van y qué necesitan mejorar.
- Adapta la experiencia a las necesidades y ritmos de cada estudiante.

Cambiar comportamientos y hábitos

- Facilita la adaptación a nuevas herramientas o metodologías.

Diversificar y enriquecer experiencias

- Convierte el aula en un espacio más dinámico y divertido.
- Mejora la capacitación, la gestión de equipos y el compromiso de los estudiantes.

4.4 Fundamentación pedagógica

La gamificación es una metodología activa que aplica elementos del juego en contextos no lúdicos, como la

educación, para aumentar la motivación y el compromiso de los participantes. Su enfoque teórico se basa en diversas disciplinas, como la psicología del aprendizaje, la teoría del juego y la motivación intrínseca. Como metodología activa, se fundamenta en diversas teorías del aprendizaje y la motivación que resaltan el papel protagónico del estudiante en su proceso de construcción del conocimiento. Estas se entrelazan de manera significativa, apoyándose en teorías robustas que validan su eficacia.

Al adoptar un enfoque constructivista, fomentar el aprendizaje experiencial, satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y relación e inducir el estado de flujo, la gamificación no solo potencia la motivación y el compromiso, sino que también promueve un aprendizaje más significativo, profundo y autorregulado en los estudiantes. Entre las teorías que la constituyen se encuentran las siguientes.

4.4.1 Constructivismo

El constructivismo, con exponentes como Jean Piaget y Lev Vygotsky, es una piedra angular de la pedagogía activa. Esta teoría postula que el aprendizaje es un proceso activo en el que los individuos construyen su propio conocimiento e interpretan el mundo a través de la interacción con su entorno y la reflexión sobre sus experiencias (Piaget, 1955; Vygotsky, 1978). El conocimiento no se transmite pasivamente, sino que se construye a medida que el estudiante asimila y acomoda nueva información en sus esquemas mentales preexistentes.

La gamificación, al proponer retos, problemas y actividades interactivas, alinea perfectamente con el constructivismo. Los estudiantes no son meros receptores de información, sino que se convierten en exploradores, solucionadores de problemas y creadores de su propio

camino de aprendizaje. Los elementos del juego (puntos, insignias, niveles) actúan como andamiaje, guiando al estudiante a través de un proceso de descubrimiento y construcción de significado.

4.4.2 Teoría del aprendizaje experiencial (Kolb)

David Kolb (1984) propone el ciclo de aprendizaje experiencial, que describe cómo las personas adquieren conocimiento y desarrollan habilidades a través de la experiencia práctica. Este ciclo consta de cuatro etapas interconectadas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. La gamificación, por su naturaleza, facilita este ciclo al proporcionar “experiencias concretas” a través de actividades lúdicas, fomentar la “observación reflexiva” sobre los resultados del juego, permitir la “conceptualización abstracta” al entender las reglas y estrategias, y promover la “experimentación activa” a través de la prueba y error en el entorno gamificado. Kolb, 1984.

Mediante la gamificación, los estudiantes se involucran en situaciones que les permiten “aprender haciendo”, aplicando los conocimientos teóricos en contextos prácticos y recibiendo retroalimentación inmediata, lo que potencia un aprendizaje más profundo y duradero.

4.4.3 Teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan)

La teoría de la autodeterminación (TAD), desarrollada por Edward Deci y Richard Ryan (1985), explora la motivación humana y la personalidad. Esta teoría sugiere que la motivación intrínseca, fundamental para el aprendizaje duradero, se nutre de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación (Deci y Ryan, 1985). Estas necesidades se describen en la **figura 2**.

Figura 2.

Teoría de la autodeterminación: necesidades psicológicas básicas

Autonomía

La gamificación permite a los estudiantes tomar decisiones, elegir su propio camino y controlar su progreso, fomentando así su sentido de agencia y autodeterminación.

Competencia

Los sistemas de recompensas, niveles y retroalimentación inmediata en la gamificación ofrecen a los estudiantes un sentido de dominio y progreso en sus habilidades, lo que refuerza su percepción de competencia.

Relación

Muchos diseños de gamificación incluyen elementos cooperativos o competitivos que promueven la interacción social, el trabajo en equipo y la sensación de pertenencia, satisfaciendo la necesidad de relación.

4.4.4 Teoría del flujo (Csikszentmihalyi)

Mihaly Csikszentmihalyi (1990) introdujo el concepto de *flujo* para describir un estado mental en el que una persona se encuentra completamente inmersa en una actividad, experimentando un disfrute y una concentración intensos. Este estado se logra cuando existe un equilibrio óptimo entre el desafío de la tarea y las habilidades del individuo.

La gamificación busca, intencionadamente, inducir el estado de flujo al ofrecer desafíos ajustados al nivel de competencia del estudiante, proporcionando retroalimentación clara y continua y estableciendo metas claras y atractivas. Cuando los estudiantes experimentan el flujo en un entorno gamificado se sienten más motivados, comprometidos y disfrutan del proceso de aprendizaje,

lo que conduce a un rendimiento superior y una mayor retención del conocimiento. (Villamar y Sánchez, 2024).

4.4.5 Teoría de los Juegos (Von Neumann y Morgenstern)

Aunque la gamificación no es un juego en sí misma, toma prestados elementos y mecánicas del diseño de juegos. La teoría de los juegos analiza las interacciones estratégicas entre agentes racionales. Si bien se aplica a menudo a la economía, sus principios sobre cómo los jugadores toman decisiones, las reglas, las recompensas y las consecuencias, son relevantes para entender cómo la gamificación influye en el comportamiento del estudiante. La gamificación utiliza la estructura de los juegos (reglas, objetivos, retroalimentación, recompensas) para guiar el comportamiento de los estudiantes hacia los objetivos de aprendizaje, creando un ambiente seguro para la experimentación y la resolución de problemas (Von Neumann y Morgenstern, 1944).

4.5 Objetivos

- **Objetivo general**

Evaluar la comprensión y aplicación de los principios de probabilidad y azar en estudiantes de sexto grado, desarrollando el pensamiento crítico y la toma de decisiones informadas, mediante la creación de un juego didáctico y la enseñanza colaborativa a estudiantes de quinto grado.

- **Objetivos específicos**

- » **Nivel de aplicación y comprensión**

Aplicar los principios básicos de probabilidad y azar en el diseño y construcción de un juego didáctico utilizando materiales reutilizables.

Diseñar situaciones cotidianas donde los principios de probabilidad y azar sean relevantes, demostrando su importancia y aplicabilidad en la vida diaria.

» **Nivel de análisis y síntesis**

Analizar y explicar conceptos abstractos de probabilidad (como espacio muestral, evento, probabilidad simple) a través de ejemplos concretos derivados del juego creado.

Demostrar la relación entre el cálculo de probabilidades y la toma de decisiones informadas en situaciones de incertidumbre, utilizando el juego como herramienta.

» **Nivel de evaluación y creación**

Evaluar la efectividad del juego creado para ilustrar conceptos de probabilidad, realizando ajustes y mejoras basadas en la interacción con estudiantes de quinto grado.

Crear una experiencia de aprendizaje colaborativo al instruir a estudiantes de quinto grado sobre los fundamentos de probabilidad y azar, utilizando el juego diseñado como recurso principal.

» **Nivel actitudinal y socioemocional**

Fomentar el interés y la curiosidad por las matemáticas al experimentar activamente con los conceptos de probabilidad y azar.

Promover la autonomía y el liderazgo en los estudiantes de sexto grado al asumir el rol de

“maestros” para sus compañeros de quinto grado, cultivando el servicio y la empatía.

4.6 Desarrollo de la experiencia

- **Inicio: inducción, motivación y diagnóstico**

La docente recolectó varios juegos de azar (cartas, fichas de colores, bolas con diferentes números dentro de una bolsa, ruleta de colores) para iniciar la actividad, mostrando uno a uno y colocando situaciones a los estudiantes. Les mostró las opciones y se les preguntó cuál carta creen que saldría o qué ficha tenía más probabilidades de salir. Una vez compartidos con el grupo los diferentes juegos e interrogantes por parte de la docente, les explicó un poco cómo no depende de la “buena o mala suerte” obtener el resultado esperado, sino de la probabilidad de cada evento.

De esta forma, se empezó a hablar de los conceptos de azar y probabilidad; además de ejemplificar y definir los eventos imposibles, poco probables, probables, muy probables y seguros. Para ello, nuevamente, empleó los juegos para demostrarlo. Esto se realizó de forma interactiva con la participación de los estudiantes.

- **Desarrollo: actividades concretas, materiales, roles del estudiante y docente**

Cada estudiante, de forma individual o grupal, elaboró un juego de azar sencillo y con material reutilizable con base en los contenidos profundizados. Con este juego podría demostrar su aprendizaje de una forma divertida, y lo aplicaría a sus compañeros y docente, resaltando con los términos adecuados las causas y consecuencias de cada suceso, invitando a sus compañeros a analizar las probabilidades y tomar decisiones.

Luego, los estudiantes con sus nuevos aprendizajes tuvieron momentos llenos de alegría y aprendizaje que llevaron a sus compañeros de quinto grado a quienes invitaron a experimentar con los juegos elaborados y les explicaron mediante el juego los conceptos básicos del tema.

- **Cierre: evaluación, socialización de productos y reflexión**

Finalmente, todos en grupo, conversaron sobre lo aprendido, con apoyo de la docente, quien invitó a los estudiantes de quinto y sexto grados a contar sus experiencias, a comentar sobre cómo ven ahora la “suerte” y qué se llevan sobre la probabilidad y el azar.

Se realizaron, también, varias preguntas de forma aleatoria para verificar que el contenido fue comprendido y cómo se podía aplicar en la vida cotidiana en el azar y más allá de este, en la toma de decisiones personales y profesionales, se solicitaron ejemplos prácticos y reales por parte de los estudiantes de ambos grados. Se Utilizaron detalles como tareas auténticas, uso de TIC y vínculos con el entorno o la vida real.

Como actividad de reflexión sobre el tema, se observó la película: *La fórmula ganadora de Jerry y Marge* (película basada en un caso de la vida real, en la que un profesor jubilado de matemática utiliza sus habilidades en cálculo y razonamiento para ganar en la lotería y apoyar a los habitantes de su pueblo). Si bien podría decirse que incita al juego y al azar, la película deja ver cómo los valores éticos y morales deben estar por encima de todo y el alto riesgo que se corre en dichos juegos. Al culminar la película, se realizó un debate grupal en el que cada estudiante dio su opinión y punto de vista desde los valores humanos sobre los riesgos que se toman en este tipo de actividades y

cómo se deben analizar y tomar las propias decisiones en todos los aspectos de la vida.

4.7 Evaluación

La actividad fue evaluada en todas sus etapas, en un primer momento la elaboración de su juego de azar, dominio del contenido y la capacidad de producir y responder a preguntas sobre diferentes probabilidades y sus decisiones se evaluó con una escala de estimación.

Durante el proceso, la observación fue clave para anotar los diferentes avances, debilidades y dudas de cada estudiante en la explicación de su actividad, con el apoyo y guía de la docente en todo momento, para aclarar las dudas y, de ser necesario, intervenir para enriquecer la explicación.

Al finalizar, se realizaron una coevaluación y una autoevaluación. Los estudiantes de sexto grado verificaron con los estudiantes de quinto lo aprendido. Luego, la docente realizó diferentes preguntas, orientadas por situaciones de la vida real para que los niños fueran capaces de expresar qué harían en base a lo aprendido en la actividad, para esto se utilizó la lluvia de ideas, preguntas aleatorias, respuestas espontáneas y se registraron los resultados en una lista de cotejo.

Una vez culminada la actividad los estudiantes de sexto realizaron una autoevaluación en la que pudieron expresar cómo se sintieron al aprender a través de esta metodología activa, cómo fue la experiencia de enseñar a otros y si esto les permitió afianzar sus conocimientos adquiridos. Esta autoevaluación se realizó de forma verbal y grupal, siendo registrada por la docente en su cuaderno de notas.

4.8 Resultados y evidencias

La participación estudiantil se dio al cien por ciento, todos realizaron y aplicaron su juego de azar transmitiendo los conocimientos adquiridos. De igual forma, los estudiantes de quinto grado demostraron interés, participación y colaboración con sus compañeros, al escuchar con atención y responder a sus interrogantes. El momento de juego fue el preferido por todos, en el que en medio de risas hablaban de probabilidades, tipos de eventos y tomar decisiones favorables.

Los objetivos fueron logrados en su totalidad con excelentes resultados que se pudieron evidenciar en la evaluación constante. La motivación aumentó al recibir solicitudes de los estudiantes de más actividades como estas en las que ellos fueron el centro del aprendizaje y la enseñanza.

4.9 Dificultades y aprendizajes

No se encontraron retos, más allá de que algunos juegos estaban diseñados para diez participantes y tuvieron que ser aplicados en diferentes grupos (2, 3, 5 estudiantes); sin embargo, no tuvieron problemas para adaptarlos y se logró el objetivo de cada pequeño grupo y su juego de azar.

4.10 Conclusiones y proyecciones

La práctica aplicada bajo la gamificación permitió a los estudiantes desarrollar su análisis crítico, tomar decisiones, ser el centro de su propio aprendizaje, aprender a recopilar datos y analizarlos, y vivir la experiencia de transmitir sus nuevos conocimientos a través de esta metodología

que es una de sus favoritas. Se divirtieron, aprendieron y enseñaron, fomentando el trabajo colaborativo, el servicio y el compromiso, valores fundamentales en nuestra Institución. Todo ello demuestra que el aprendizaje es un acto de amistad y cooperación y que la aplicabilidad de las matemáticas para la vida es innegable.

RELATO 5

**Creciendo y aprendiendo valores a
través de los cuentos**

María León y Francis Mendoza (Preescolar A)
Rosángela Rondón y Virginia Mendoza (Preescolar B)

5.1 Datos generales

TÍTULO	Creciendo y aprendiendo valores a través de los cuentos
PROFESORAS	María León y Francis Mendoza (Preescolar A) Rosángela Rondón y Virginia Mendoza (Preescolar B)
INSTITUCIÓN	U. E. Instituto Colegio La Salle
NIVEL	Educación Inicial
ÁREA	Formación personal, social y comunicación y relación entre los componentes del ambiente
PERIODO ACADÉMICO	Tercer momento pedagógico

5.2 Contexto educativo

El grupo está conformado por niños y niñas en edades comprendidas entre 5 y 6 años, con interés de iniciarse en la lectoescritura y con necesidades de conocer el mundo que los rodea.

Se dispone de aulas con espacios amplios, baños, iluminación adecuada, recursos tecnológicos como televisión, internet y recursos didácticos como los materiales, juguetes y útiles escolares acordes para la edad de los niños y niñas.

Se aplicó la estrategia de aula invertida de acuerdo con la edad de los niños para desarrollar su potencialidad, creatividad y comunicación con sus compañeros. Además, se ha notado que cuando son los pares y semejantes que desarrollan las actividades, los niños prestan más atención ya que estos usan una terminología más cercana a ellos.

5.3 Fundamentación pedagógica

La teoría sociocultural de Lev Vigotsky, también conocida como teoría del desarrollo social, se enfoca en la importancia del contexto social y de la interacción en el desarrollo cognitivo de los niños. Según Vigotsky, el aprendizaje es un proceso social en el que la interacción con otros, especialmente con personas más capaces, ayuda a los niños a adquirir nuevas habilidades y conocimientos. La teoría de Vigotsky destaca conceptos como la zona de desarrollo próximo (ZDP) y el andamiaje. Entre los conceptos clave de esta teoría se pueden mencionar:

- **Zona de desarrollo próximo (ZDP):** es la distancia entre el nivel de desarrollo real de un niño (lo que puede hacer por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial que podría alcanzar con ayuda de un adulto o un compañero más capaz. La ZDP representa el espacio donde el aprendizaje se hace más efectivo.
- **Andamiaje:** es el apoyo temporal y flexible que un adulto o un compañero más capaz proporciona a un niño mientras aprende una tarea nueva, ayudándolo a cruzar la ZDP. El andamiaje se va retirando a medida que el niño se vuelve más independiente.
- **Interacción social:** Vigotsky enfatiza en que la interacción social es fundamental para el desarrollo cognitivo. A través de la colaboración y la comunicación con otros, los niños internalizan el conocimiento y las habilidades que luego pueden usar independientemente.
- **Lenguaje:** Vigotsky considera el lenguaje como un instrumento de comunicación y pensamiento. A través del lenguaje, los niños pueden interactuar

con otros y desarrollar sus funciones mentales superiores.

5.4 Objetivos

- **Objetivo general**

Propiciar que las niñas y niños interactúen expresando sus conocimientos a través de su creatividad usando los valores para crear cuentos.

- **Objetivos específicos**

Promover el desarrollo pleno de las potencialidades para formar niños y niñas participativos, creativos y espontáneos.

Fortalecer la capacidad de pensar por sí mismo para tomar decisiones y desenvolverse armoniosamente en la sociedad.

Reforzar los valores de identidad personal, así como la diversidad e interculturalidad en el entorno comunitario, familiar y cultural.

5.5 Desarrollo de la experiencia

La experiencia inició con la asignación de un valor a cada niño para que realizara un cuento creativo para ser contado a sus compañeros con el propósito de que cada uno lo expusiera y así lograr un aprendizaje colectivo.

- **Inicio**

Narración de cuentos de su agrado, videos sobre cuentos.

- **Desarrollo**

Los niños y niñas elaboraron un cuento y presentaron la narración a sus compañeros a través de recursos como televisor mágico, delantal, títeres.

- **Cierre**

Se presentaron preguntas y respuestas sobre el cuento. Retroalimentación de los valores presentes en los cuentos.

5.6 Evaluación

Se trabajó con la observación directa durante la lectura o narración, se realizaron registros anecdóticos y listas de cotejo. Los aspectos que se consideraron para ser evaluados fueron pertinencia, dominio de contenido, tono de voz, lenguaje fluido, uso del recurso.

5.7 Resultado y evidencia

Cambios en el aprendizaje, el niño le recuerda a otro cuando no sigue instrucciones. Se mostró la habilidad para expresarse y escribir el cuento. Participación de todo el grupo.

5.8 Dificultad y aprendizaje

Se puso en evidencia que no todos los estudiantes cumplieron con la actividad en la fecha establecida. Se les dio oportunidad de una nueva fecha. Se les motivó a narrar el cuento desde lo que conocían o a través de las imágenes.

5.9 Conclusiones

Quedó demostrado que es posible realizar esta metodología con la ayuda de la familia.

Se debe mejorar el tiempo para aplicar esta metodología, ya que debe ser mayor.

Se sugiere, al inicio del año escolar, como una evaluación diagnóstica para determinar las dificultades y potencialidades de los estudiantes.

Se puede aplicar en otros niveles.

RELATO 6

**Minichefs: aprendiendo alimentos
contables y no contables**

Ricardo Parra

6.1 Aspectos generales

TÍTULO	Minichefs: aprendiendo alimentos contables y no contables
PROFESORAS	Ricardo Parra
NIVEL EDUCATIVO	Educación Primaria. Sexto grado
ÁREA DE FORMACIÓN	Inglés
PERIODO ACADÉMICO	Tercer momento pedagógico. Año escolar 2024-2025

6.2 Contexto educativo

El proyecto de aprendizaje se planificó e implementó con un total de 66 estudiantes de sexto grado cuyas edades oscilan entre los 11 y 12 años. El grupo, dividido en tres secciones, se caracteriza por su notable actividad, creatividad y dinamismo. Uno de los intereses más predominantes entre la mayoría de ellos es el uso de las redes sociales, especialmente plataformas como TikTok e Instagram, donde suelen consumir y compartir contenido audiovisual, y este fue el punto de partida para la planificación.

Antes de esta actividad, se detectó una dificultad significativa en la comprensión del concepto de sustantivos no contables, particularmente cuando estos se relacionaban con alimentos. La enseñanza tradicional del tema no estaba generando el nivel de comprensión deseado, posiblemente debido a una limitada variedad de recursos didácticos en el aula.

Ante esta necesidad de reforzar el aprendizaje y aprovechar los intereses de los estudiantes, se decidió aplicar una metodología activa. El diagnóstico inicial reveló que la aproximación clásica al tema no era suficiente para consolidar el conocimiento de los sustantivos no contables. Sabiendo que los estudiantes disfrutaban viendo videos y tutoriales en redes sociales, surgió entonces la idea de que ellos mismos se convirtieran en *influencers culinarios*, transformando así una dificultad en una oportunidad de aprendizaje atractiva y relevante para su realidad.

Para llevar a cabo la experiencia, se contó con acceso a computadoras, internet y un pizarrón. Los estudiantes también utilizaron sus propios dispositivos móviles, lo cual fue un recurso clave para la creación de los videos de recetas.

6.3 Fundamentación pedagógica

La metodología activa central aplicada en esta experiencia fue el aprendizaje basado en proyectos (ABP), canalizada específicamente a través de la producción de videos de recetas culinarias. Se eligió el ABP por varias razones estratégicas, considerando las necesidades y características del grupo.

En este sentido, la creación de un producto final tangible, como los videos de recetas, fomenta la aplicación práctica del idioma de manera auténtica, trascendiendo la memorización teórica. Además, el trabajo en grupos promueve habilidades esenciales para el siglo XXI, como la colaboración, la comunicación efectiva y la resolución conjunta de problemas, competencias que van más allá del contenido lingüístico específico. Esta aproximación permitió abordar la dificultad particular

que presentaban los estudiantes con los sustantivos no contables, proporcionando un contexto relevante y manipulable a través de los conceptos de alimentos que pueden o no ser contados.

Esta práctica pedagógica se fundamenta en principios del paradigma constructivista, donde se concibe al estudiante como un agente activo en la construcción de su propio aprendizaje, al interactuar y crear con el contenido. Se alinea, también, con el enfoque de aprendizaje significativo, ya que los alumnos le encuentran un propósito real y práctico al aplicar las reglas gramaticales en un contexto auténtico (la cocina y la producción de contenido digital). Finalmente, esta experiencia se enmarca en el aprendizaje experiencial, reconociendo que la adquisición de conocimientos y habilidades es más efectiva cuando los estudiantes participan directamente en actividades que requieren la aplicación práctica y la reflexión sobre sus vivencias.

6.4 Objetivos

- **Objetivo general**

Comprender y aplicar el uso de sustantivos contables y no contables en inglés, a través del ABP fomentando el trabajo en equipo y el aprendizaje significativo.

- **Objetivos específicos**

Identificar y clasificar sustantivos contables y no contables relacionados con alimentos en diversas recetas.

Diseñar y elaborar una receta adaptada, seleccionando y utilizando correctamente los sustantivos contables y no contables aprendidos.

Producir un video de cocina creativo, empleando la gramática y el vocabulario de sustantivos contables y no contables de forma precisa y contextualizada.

Colaborar eficazmente con los miembros del equipo durante todas las fases del proyecto.

Comunicar oralmente las recetas y los conceptos de sustantivos contables y no contables al presentarlas a la clase a través de los videos producidos.

6.5 Desarrollo de la experiencia

- **Inicio: inducción, motivación y diagnóstico**

La introducción a la actividad se realizó presentándola directamente a los estudiantes como una oportunidad para convertirse en *influencers culinarios*. Se les explicó que el objetivo principal de este rol sería practicar y consolidar los contenidos de sustantivos contables y no contables que se habían abordado en las últimas semanas de clases.

Para generar motivación e inspiración desde el primer momento, en el aula se proyectaron y analizaron diversos videos de cocina producidos por *influencers* reales en plataformas como TikTok e Instagram. Este recurso visual fue clave para que los estudiantes comprendieran el formato y el estilo esperado, ayudándoles a percibir la tarea como algo accesible y divertido, en contraste con cualquier percepción inicial de dificultad.

Previo al inicio formal del proyecto, se realizó un diagnóstico a través de la dinámica usual de la clase, que consiste en la participación oral de los estudiantes respondiendo preguntas del docente en la pizarra. Esta actividad permitió evaluar el nivel de comprensión previo de los sustantivos contables y no contables, y confirmar la

necesidad de una estrategia de aprendizaje más práctica y contextualizada. Los grupos de trabajo, conformados por tres estudiantes cada uno, se organizó por afinidad, buscando fomentar un ambiente de colaboración cómodo y efectivo entre los compañeros.

- **Desarrollo: actividades concretas, materiales, roles del estudiante y docente**

El desarrollo de la experiencia se articuló en torno a una serie de actividades concretas, que permitieron a los estudiantes sumergirse en un proceso creativo y práctico. Previamente al proyecto de videos, los estudiantes ya habían realizado varias prácticas en el aula, donde se les incentivó a crear sus propias recetas divertidas e inusuales. En estas prácticas iniciales, debían especificar el nombre de la receta, la lista de ingredientes con sus respectivas cantidades, y la preparación paso a paso, lo cual sentó las bases para el proyecto final de videos.

Una vez familiarizados con la estructura de las recetas, los grupos pasaron a la fase de producción de sus videos. Las actividades concretas incluyeron:

- » **Investigación y adaptación de recetas o creación de nuevas:** los estudiantes aplicaron sus conocimientos previos para seleccionar o idear la receta que presentarían.
- » **Integración de sustantivos contables y no contables:** durante la planificación, se aseguraron de incluir una variedad de ingredientes que les permitiera practicar la correcta utilización y diferenciación de estos tipos de sustantivos, tanto en la lista de ingredientes como en la narración de la preparación.

- » **Planificación de la grabación:** aunque no se especificó un guion formal, los grupos debieron coordinar roles y pasos para la filmación.
- » **Grabación de los videos:** los estudiantes realizaron las filmaciones en sus propios hogares, lo que añadió un toque de autenticidad y les permitió utilizar sus entornos familiares.
- » **Edición de los videos:** en sus dispositivos móviles utilizaron aplicaciones de edición de video de su preferencia para dar forma final a sus creaciones.

Para llevar a cabo estas actividades, los materiales clave utilizados fueron ingredientes reales, materiales y utensilios de cocina. También emplearon aplicaciones de edición de video disponibles en sus dispositivos móviles. Un recurso adicional y valioso fue la ayuda de sus padres, quienes pudieron apoyar en la supervisión de la preparación de las recetas en casa.

El rol del estudiante durante esta etapa fue sumamente activo y multifacético. Asumieron roles de investigadores (de recetas); chefs (al preparar los platos); guionistas (al estructurar su presentación verbal); directores (coordinando la filmación) y editores (dando el toque final al video). Demostraron una gran autonomía al gestionar sus tiempos y recursos para la producción fuera del aula. El trabajo en equipo se evidenció en la colaboración para la creación de las recetas y la producción del video. El docente realizó un seguimiento constante preguntando cómo avanzaba la producción y si trabajaban armónicamente, lo que sirvió para reforzar la cohesión grupal.

Por su parte, el rol del docente fue principalmente el de guía y consultor. Se mantuvo disponible para aclarar

dudas, ofrecer retroalimentación sobre el progreso de los proyectos y supervisar el desarrollo de las actividades, tanto en la conceptualización de las recetas como en la integración del contenido lingüístico.

La actividad se vinculó de manera intrínseca con el entorno y la vida real al exigir la preparación real de las recetas. Esto no solo hizo el aprendizaje más tangible, sino que también capitalizó el interés de los estudiantes en la cocina, la comida y las redes sociales, haciendo que la práctica de los sustantivos contables y no contables fuera una parte natural y relevante de una experiencia atractiva y divertida. No se utilizaron TIC adicionales para investigación de recetas o sitios web, centrándose la aplicación tecnológica en la grabación y edición de los videos.

Cierre: evaluación, socialización de productos y reflexión

La fase de cierre del proyecto fue fundamental para consolidar el aprendizaje y celebrar los logros. Todos los grupos tuvieron la oportunidad de socializar sus productos finales, es decir, los videos de recetas. Estos fueron proyectados en clase para ser vistos por todos los compañeros. Durante la proyección, se fomentaron activamente la observación y el intercambio de comentarios entre los propios estudiantes. Ellos se encargaron de felicitarse mutuamente por el trabajo realizado y, lo que es igualmente valioso, de realizar correcciones constructivas cuando era necesario, especialmente en la utilización del vocabulario y la cuantificación de los sustantivos.

En cuanto a la evaluación, esta se llevó a cabo de manera colaborativa. Los estudiantes tuvieron un papel activo en la coevaluación, participando en la corrección colectiva de la utilización del vocabulario y la cuantificación de los sustantivos durante la presentación de los videos. Por

parte del docente, los criterios de evaluación se centraron en la utilización correcta del vocabulario de alimentos, la precisión gramatical en el uso de sustantivos contables y no contables, y la pronunciación de las palabras en inglés.

Finalmente, se dedicó un momento crucial para la reflexión sobre la experiencia. Se les preguntó a los estudiantes si les había gustado la actividad y cómo se sintieron durante todo el proceso. La conclusión general fue sumamente positiva. Apesar de que al inicio la actividad generó cierta aprensión y “miedo”, especialmente por la novedad de producir un video, les encantó el proyecto y el método de aprendizaje. Esta reflexión permitió validar el enfoque y la relevancia de la metodología activa aplicada.

6.6 Evaluación

La evaluación de la experiencia se llevó a cabo utilizando una combinación de lista de cotejo y la observación directa, tanto de las presentaciones orales como de los videos producidos por los estudiantes. Los criterios específicos utilizados para la evaluación incluyeron:

- La utilización correcta del vocabulario de alimentos y la aplicación precisa de los sustantivos contables y no contables.
- La corrección gramatical general en la comunicación.
- La pronunciación adecuada en inglés.
- La creatividad en la concepción de la receta y en la producción del video.
- La adherencia al formato de receta, asegurando que todos los elementos solicitados (nombre,

ingredientes, cantidades, preparación) estuvieran presentes y claros.

La participación de los estudiantes en su propia evaluación se dio a través de una retroalimentación oral y espontánea. Durante las proyecciones de los videos y las discusiones en clase, los compañeros se ofrecieron comentarios constructivos y correcciones mutuas sobre el uso del vocabulario y la cuantificación, fomentando un ambiente de aprendizaje colaborativo. No se utilizaron formatos escritos formales de autoevaluación o coevaluación, sino que se priorizó la interacción verbal en el momento.

6.7 Resultados y evidencias

La implementación de esta práctica pedagógica generó cambios significativos en el aprendizaje y en la actitud de los estudiantes. Se observó una mejora notable en la comprensión y aplicación de los sustantivos contables y no contables. Al utilizar alimentos reales durante la elaboración de las recetas y los videos a los estudiantes, les resultó mucho más sencillo y concreto entender por qué ciertos alimentos no pueden contarse de forma individual, lo que facilitó la internalización del concepto en un contexto real y tangible.

En cuanto a las actitudes y habilidades, los estudiantes quedaron muy emocionados con la actividad, lo que se tradujo en un incremento del entusiasmo hacia el aprendizaje del inglés. Más allá de las competencias lingüísticas, la experiencia permitió desarrollar y fortalecer habilidades clave como el compañerismo, el trabajo en equipo y la colaboración activa entre los miembros de cada grupo.

Los resultados observables de esta mejora se manifestaron claramente en las clases prácticas posteriores a la entrega de los videos. La participación de los estudiantes fue mayor y más acertada, demostrando una mayor confianza y precisión en el uso de los sustantivos contables y no contables.

El nivel de participación y motivación estudiantil se mantuvo consistentemente alto durante todo el desarrollo del proyecto. Para la mayoría de los estudiantes, hubo un claro “antes y después” en su entusiasmo por la materia, evidenciando cómo una metodología activa y conectada con sus intereses puede transformar la percepción del aprendizaje.

6.8 Dificultades y aprendizajes

Durante la ejecución del proyecto, se identificaron algunos retos, principalmente relacionados con la gestión tecnológica y la entrega de los productos finales. La principal dificultad que surgió fue la que experimentaron algunos estudiantes para compartir los videos finales con el docente, debido a problemas con la conexión a internet en sus hogares o, en algunos casos, a la falta de conocimiento sobre las diversas plataformas y métodos para subir y compartir archivos de video pesados.

Para solventar estas dificultades, se implementaron varias soluciones y adaptaciones. El docente dedicó tiempo a explicar detalladamente las diferentes formas de compartir los videos, ofreciendo tutoriales o indicaciones paso a paso para el uso de plataformas de almacenamiento en la nube o herramientas específicas. Asimismo, se amplió la lista de opciones para la entrega, permitiendo que los estudiantes eligieran el método que les resultara

más accesible y manejable (por ejemplo, Google Drive, WhatsApp, etc.), lo que redujo la frustración y aseguró que todos pudieran entregar sus trabajos.

La experiencia dejó importantes aprendizajes como docente. Se confirmó que esta estrategia pedagógica es sumamente efectiva y debería repetirse, ya que los estudiantes se divirtieron muchísimo mientras la realizaban, al punto de no percibirla como una evaluación, sino como una actividad lúdica y creativa. Esta observación refuerza la idea de que el aprendizaje significativo ocurre cuando hay disfrute y conexión con los intereses del alumno.

Para futuras implementaciones, se considera como una mejora fundamental la posibilidad de trasladar la “cocina al aula”, es decir, realizar la preparación de las recetas y quizás la grabación de partes de los videos en vivo dentro de las instalaciones del colegio. Esto no solo democratizaría el acceso a los recursos para todos los estudiantes, sino que también permitiría una supervisión más directa y el fomento de una interacción aún mayor durante el proceso de creación.

6.9 Conclusiones y proyecciones

El impacto global de esta práctica fue significativamente positivo, trascendiendo la mera adquisición del contenido lingüístico. La actividad no solo afianzó de manera efectiva la comprensión y aplicación de los sustantivos contables y no contables en inglés, sino que también transformó el ambiente del aula, haciéndolo más dinámico, colaborativo y lleno de entusiasmo. Los estudiantes no solo aprendieron gramática, sino que desarrollaron una mayor confianza en el uso práctico del idioma y fortalecieron sus habilidades interpersonales y creativas.

En cuanto a las posibles mejoras para futuras implementaciones, además de la valiosa idea de trasladar la preparación de las recetas al aula, se buscaría que los estudiantes tuvieran el reto de crear recetas 100 % originales, en lugar de solo adaptaciones. Esto potenciaría aún más la creatividad y la autenticidad del proceso. También, se podría considerar la incorporación de un componente de autoevaluación más estructurado para que los alumnos reflexionen aún más sobre su propio proceso y producto.

Esta metodología, o adaptaciones de ella, tiene un gran potencial de aplicación en otros niveles educativos, asignaturas y contextos. Por supuesto, podría crearse una especie de aula invertida donde los estudiantes graben tutoriales o videos instructivos. Podría utilizarse para:

- Enseñar a otros compañeros sobre diversos temas, fomentando el aprendizaje entre pares.
- Mostrar las virtudes y proyectos de la institución, creando contenido promocional o informativo.
- Enseñar a niños de grados inferiores, adaptando el contenido y el formato a audiencias más jóvenes.
- Incluso aplicarse en otras asignaturas para explicar conceptos complejos de forma visual y creativa (ejemplo, tutoriales de experimentos científicos, explicaciones de procesos históricos, etc.).

6.10 Anexos

Anexo A

<https://drive.google.com/file/d/15NVtQqtrRfAJTswjUycPOSeGMZlXhgij/view?usp=sharing>

Anexo B

<https://drive.google.com/file/d/1gpLxmQYqpBQd07GD64i2k4oKG9cmcr3K/view?usp=sharing>

Anexo C

<https://drive.google.com/file/d/1rY8KBeyvVcaTfgicyyWS-cgJVG-mww0yN/view?usp=sharing>

RELATO 7

Experiencia: mi cuerpo, mi tesoro

Neisol Galiano

7.1 Información general

TÍTULO	Experiencia: mi cuerpo, mi tesoro
DOCENTE	Neisol Galiano
INSTITUCIÓN	U. E. San José La Salle, Puerto Cabello, estado Carabobo
GRADO	Sexto. Sección B
ÁREA DE APRENDIZAJE	Ciencias naturales
PERIODO ACADÉMICO	Tercer momento pedagógico. Año escolar 2024-2025

7.2 Diagnóstico

El grupo de estudiantes de sexto grado, sección B, está conformado por una matrícula inicial de treinta y ocho estudiantes, dieciséis varones, veintidós niñas con edades comprendidas entre diez y once años. Estos muestran ser niños alegres, entusiastas y curiosos, están en proceso de cumplir normas dentro y fuera del aula, asisten regularmente a clase, su presentación personal es adecuada, cumplen con el uniforme escolar. La talla y el peso son acordes a la edad.

Con respecto a la convivencia, el grupo se observa unido y bien integrado, comparten y se ayudan mutuamente en el aula de clase. En general poseen hábitos de trabajo, presentan sus cuadernos limpios y ordenados, son participativos y muestran interés en aprender.

Durante la construcción del último proyecto de aprendizaje, cuyo eje transversal fue la construcción del proyecto de vida, al realizar la fase de autoconocimiento personal, se evidenció que el grupo presentó conocimientos generales sobre el cuerpo y la higiene personal. Sin embargo, desconoce el concepto de enfermedades de transmisión sexual. En el desarrollo de las actividades mostraron interés y curiosidad, aunque también cierta incomodidad al hablar del cuerpo y la salud íntima, lo cual es esperable en esta etapa y por su corta edad.

Ante esta situación, se hizo pertinente y oportuno aplicar como práctica metodológica el *aula activa*, de esta manera, se involucró a los padres y representantes en el proceso de búsqueda de información y orientación del núcleo familiar. Esto permitió que los jóvenes se sintieran en confianza de aclarar las dudas con sus adultos significantes.

Este proyecto se apoyó en las metodologías activas y en teorías del aprendizaje como el constructivismo, en la que el estudiante construye sus conocimientos a partir de experiencias previas y reflexión crítica. Este enfoque metodológico permite un mejor aprovechamiento del tiempo y un uso más oportuno de los recursos didácticos, tecnológicos y digitales en casa. Este enfoque al docente actuar como guía y facilitador.

7.3 Autores que sustentan el aula invertida

Lage, Platt y Treglia (2000) fueron los primeros en acuñar el término *inverted classroom* en la Universidad de Miami. Estos autores propusieron movilizar la clase directa fuera del aula y aprovechar el tiempo que transcurría en este espacio presencial para actividades interactivas.

Jonathan Bergmann y Aaron Sams (2007) se permitieron grabar sus clases para que los estudiantes tuvieran la posibilidad de desarrollarlas desde sus hogares. Su enfoque práctico permitió que se incrementara y validara el uso de la metodología del aula invertida en escuelas de Estados Unidos. Por su parte, Benjamin Bloom propuso su taxonomía basada en objetivos de aprendizaje, representa un recurso fundamental para el desarrollo del modelo de aula invertida. En esta se destacan los niveles básicos (recordar, comprender), para ser trabajados desde el hogar, los niveles superiores (analizar, crear), se orientan para desarrollarse en el aula.

7.4 Objetivos

Fomentar la autonomía del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje.

Optimizar el tiempo en el aula para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como analizar, aplicar, crear y evaluar.

Promover el aprendizaje activo y colaborativo, mediante actividades prácticas y significativas.

Desarrollar competencias digitales a través del uso de recursos tecnológicos antes, durante y después de la clase.

Fortalecer la autorregulación y la responsabilidad en el proceso de estudio individual.

7.5 Desarrollo de la experiencia

- **Inicio**

La sesión inició con el propósito de activar conocimientos previos sobre el tema, comenzando con una pregunta provocadora o un acertijo relacionado con el tema del día. Ejemplo: “¿Sabías que hay enfermedades que no se ven, pero se transmiten?” Además, se asignaron actividades de investigación para ser realizadas en el hogar, en compañía de los integrantes de la familia.

- **Desarrollo en el aula: clase invertida**

Esta fase tuvo las siguientes actividades:

- » Activación rápida (5-10 min).
- » Juego para repasar lo investigado.
- » Pregunta detonadora: ¿Qué fue lo más curioso que aprendiste?
- » Lectura del material investigado en casa.
- » Búsqueda en el diccionario de términos desconocidos.
- » Construcción conjunta en la pizarra de un mapa mental sobre las enfermedades de transmisión sexual.
- » Análisis de mitos y realidades sobre el tema central (con tarjetas o imágenes).

- **Cierre**

El cierre estuvo centrado en desarrollar procesos de retroalimentación y evaluación formativa. En esta se realizaron las siguientes actividades:

- Retroalimentación guiada (10–15 min).

El docente circula, escucha, hace preguntas y orienta.

Se promueve la coevaluación entre pares con rúbricas sencillas.

- Evaluación formativa (durante la clase).

Tuvo por objetivo observar el proceso de aprendizaje, participación y habilidades sociales.

Rúbrica de observación para trabajo en equipo, respeto y expresión de ideas.

Coevaluación entre pares (por ejemplo, “¿qué aprendí de mi compañero?”).

Registro anecdótico del docente.

- Evaluación sumativa

La evaluación estuvo centrada en valorar la comprensión y aplicación de lo aprendido. Se usaron estos instrumentos:

Producto final: cartel, historieta, presentación oral.

Autoevaluación, escala visual: ¿qué aprendí?, ¿cómo me sentí?

7.6 Resultados

Con la aplicación de esta metodología se logró una mayor participación de los padres, representantes y responsables en los procesos pedagógicos, los estudiantes se sintieron motivados y responsables de su formación académica, sin embargo, se presentaron dificultades o limitaciones con

los estudiantes que no cuentan con el apoyo de los padres o responsables para la elaboración de las actividades asignadas para el hogar.

La práctica de esta metodología produjo un impacto significativo en los jóvenes, se sintieron investigadores y constructores de sus aprendizajes, acompañados por su núcleo familiar en todo el proceso. Unido a ello, la práctica puede ser mejorada, implementando más estrategias en el inicio de la clase y correlacionándolas con otras áreas de aprendizajes. Además, se requiere formar a los padres y representantes sobre la importancia y beneficios de este tipo de metodologías para lograr un aprendizaje más significativo.

RELATO 8

**Conectando sabores e historias: un
enfoque innovador para la enseñanza
de la literatura venezolana**

Merny Ruiz

8.1 Información general

TÍTULO	Conectando sabores e historias: un enfoque innovador para la enseñanza de la literatura venezolana
DOCENTE	Merny Ruiz
INSTITUCIÓN	La Salle - Mérida
GRADO	Segundo

8.2 Introducción

La educación significativa emerge cuando los estudiantes logran establecer conexiones profundas entre sus intereses personales y el conocimiento que adquieren (Ausubel 1968, como se citó en Torres, 2016). En este sentido, el proyecto de aprendizaje desarrollado en el último trimestre del año escolar 2024-2025, con estudiantes de segundo grado, titulado *Sabores de la literatura venezolana: un viaje gastronómico y literario*, estuvo diseñado para fusionar la literatura venezolana con el arte de la cocina, invitando a los niños y niñas a explorar historias y personajes icónicos a través de la preparación de platos típicos. Esta inmersión culinaria no solo hace que el aprendizaje sea más atractivo, sino que también ayuda a los estudiantes a desarrollar valiosas habilidades en lectura, escritura y comprensión mientras disfrutaban del proceso creativo de la cocina.

Esta iniciativa pedagógica representa un enfoque novedoso e integral para la educación. Al incorporar la gastronomía a la literatura, el proyecto buscó despertar los intereses naturales de los niños en edades de 7 y 8

años y crear un entorno de aprendizaje más interactivo y memorable. Además, pretendió preservar y celebrar el rico patrimonio cultural de Venezuela, familiarizando a los estudiantes con sus historias y tradiciones a través de sus sabores.

Este viaje sensorial mejoró la comprensión cultural, fomentó el pensamiento crítico y animó a los estudiantes a apreciar la belleza y diversidad de la literatura y de la cocina venezolana. Por tal razón, el objetivo principal de este proyecto fue fomentar la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de segundo grado a través de la conexión entre la literatura venezolana y la gastronomía. Se buscó proporcionar una inmersión sensorial que refuerce el aprendizaje significativo, dividiendo el proyecto en tres partes principales: la lectura de un cuento venezolano, la exploración de sabores y preparación de un plato representativo, y la expresión y narración de la experiencia.

Para apoyar este enfoque, se recurrió al aula invertida como metodología de trabajo, permitiendo que los estudiantes accedieran a los materiales y conceptos clave fuera del aula, dedicando el tiempo en clase a actividades prácticas y discusiones interactivas para definir la acción docente. Este escenario enriqueció la experiencia y el relato pedagógico, y se convirtió en instrumento fundamental para documentar y reflexionar sobre este rumbo académico, permitiendo examinar sistemáticamente las prácticas, compartir conocimientos y generar un impacto en la comunidad educativa (Maine, 2015).

En cuanto al aprendizaje significativo que se buscaba en los estudiantes, mediante la planificación didáctica, se siguió la teoría de David Ausubel, quien plantea que

el aprendizaje ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan con los previos, aportando una integración profunda en la estructura cognitiva del estudiante. Ausubel enfatiza que el aprendizaje no debe ser una simple memorización, sino una construcción activa de significado (Torres, 2016).

Al considerar estas ideas con la visión sobre el proceso de escritura que se originó en este ejercicio reflexivo, se enfatiza que la narrativa pedagógica es una herramienta poderosa para que los docentes reflexionen sobre sus prácticas y adapten estrategias según las necesidades de los estudiantes. Además, el aprendizaje significativo refuerza la idea de que la enseñanza debe partir de lo que los estudiantes ya saben, promoviendo una educación más personalizada y efectiva.

En resumen, este proyecto representó una innovadora fusión entre la literatura venezolana y la gastronomía, diseñada para enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes de segundo grado. La metodología de aula invertida, que traslada la instrucción directa fuera del aula para dedicar tiempo en clases a actividades prácticas y colaborativas, se fundamenta en promover un aprendizaje activo, autónomo y significativo (Cedeño-Escobar y Viguera-Moreno, 2020). Este enfoque facilita la personalización del aprendizaje y potencia el desarrollo de habilidades críticas para enfrentar los retos educativos actuales. Así, el proyecto se posicionó como una propuesta integral que combinó innovación pedagógica y valoración cultural para potenciar el desarrollo integral de los estudiantes.

Con base en los objetivos planteados, el siguiente apartado se centra en el desarrollo del relato pedagógico, donde se describen detalladamente las etapas y

actividades implementadas en el aula. Este relato permite evidenciar cómo se llevó a cabo la fusión entre la literatura venezolana y la gastronomía, así como el uso del aula invertida para potenciar el aprendizaje significativo

8.3 Desarrollo

El desarrollo de este proyecto pedagógico se concibió como una experiencia integral que articuló la literatura, la gastronomía y la expresión artística para potenciar el aprendizaje significativo en estudiantes de segundo grado. A través de una secuencia de etapas, cuidadosamente diseñadas, se buscó no solo acercar a los niños a la riqueza de los cuentos venezolanos, sino también fomentar la creatividad, el trabajo colaborativo y el reconocimiento de la identidad cultural. La propuesta promovió la participación activa de los estudiantes, quienes exploraron, narraron y recrearon sus vivencias, integrando saberes y habilidades en un ambiente lúdico y reflexivo. El proyecto se dividió en cuatro partes principales:

- **Lectura de un cuento venezolano**

Se seleccionó un relato corto y apropiado para la edad, como *Tío Tigre y Tío Conejo*, con un lenguaje accesible y temático que permitiera la identificación y el aprendizaje de valores. Este cuento forma parte del repertorio de clásicos del folclore nacional, reconocidos por su aporte a la transmisión de valores como la astucia y la perseverancia, fundamentales en la formación ética de los niños. Estos relatos, además de su carácter lúdico, propician el diálogo en torno a la cultura popular y la tradición oral venezolana, facilitando la conexión emocional y el interés de los estudiantes por la literatura nacional. Se fomentó a la participación con preguntas como: ¿Qué parte te gustó

más? ¿Te imaginas cómo saben los alimentos que aparecen en la historia?

- **Exploración de sabores y preparación de un plato sencillo**

La integración de la gastronomía en el aula parte de la relación entre los elementos del cuento y la comida. Por ejemplo, si en la historia se menciona la yuca, los estudiantes prepararon miniarepas de yuca, lo que les permitió vivenciar el relato a través de los sentidos. Esta etapa se fomentó la creatividad, ya que incentivó a los niños a elegir ingredientes adicionales y a experimentar con sabores, fortaleciendo la autonomía y el trabajo en equipo. La experiencia práctica reforzó el aprendizaje significativo y vinculó la literatura con la vida cotidiana, haciendo del aula un espacio de exploración integral.

- **Expresión y narración de la experiencia**

Los niños escribieron y dibujaron su experiencia de cocinar y lo que aprendieron sobre la historia y la cultura venezolana. Se organizó, un pequeño círculo de conversación donde cada estudiante compartió qué sabor le recordó a la historia y por qué. En esta fase, los estudiantes escribieron y dibujaron sobre su experiencia culinaria y lo aprendido acerca de la historia y la cultura venezolana. En esta interacción cada niño compartió qué sabor le recordó a la historia y por qué. Esta técnica narrativa, centrada en la oralidad y la escritura, favorece la expresión de emociones, el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de la memoria colectiva.

- **Escritura creativa con tutores o adultos**

Los niños escribieron con pareja de trabajo un libro de un cuento y una receta de la gastronomía venezolana. Esta producción promovió el trabajo colaborativo y la

supervisión docente como guía del proceso. Previamente, realizaron una investigación sencilla sobre el autor que se asignó: Aquiles Nazoa, Pedro Emilio Coll, Julio Garmendia, Vicente Marcano y Antonio Arraiz. La selección de autores contemporáneos respondió a la intención de mostrar la diversidad y riqueza de la literatura venezolana. Estos escritores, aunque de distintas épocas, convergen en su capacidad para combinar elementos de la cultura popular, la imaginación y la reflexión sobre la identidad nacional.

Por ejemplo, Aquiles Nazoa es reconocido por su humor y su defensa de los valores cotidianos, mientras que Julio Garmendia introduce el realismo mágico y la fantasía, ampliando el horizonte literario de los niños. La investigación previa sobre estos autores permite a los estudiantes contextualizar sus relatos y descubrir distintas formas de narrar, lo que enriquece su propio proceso creativo. La edición del texto narrativo y del texto instructivo de la receta, junto con la elaboración de ingredientes, preparación y dibujos, refuerza la integración de competencias lingüísticas y artísticas.

Se inició en el salón con la primera sesión de trabajo para comenzar a escribir la historia del libro. Durante dicha sesión se dio a conocer la técnica de narración para crear el texto narrativo y la edición del texto instruccional de la receta seleccionada con sus respectivos ingredientes, preparación y dibujos. La técnica utilizada se basó en la estructura canónica del cuento (“había una vez..., hasta que cierto día..., y desde entonces...”), adaptada a la edad de los niños.

Se priorizaron preguntas abiertas que invitaron a la reflexión y la interpretación, como ¿Qué parte te gustó más? o ¿Te imaginas cómo saben los alimentos que aparecen en la historia? Esta metodología favoreció la

apropiación del relato y la participación, permitiendo que los niños construyan significados propios y desarrollen habilidades de comunicación oral y escrita. El trabajo en pareja siempre estuvo supervisado por la docente para orientar el proceso de escritura.

El diseño de la portada y las ilustraciones del libro se realizaron con la técnica de acuarela. En la casa los niños avanzaron en las ilustraciones creando pequeños bocetos para el diseño de su libro. El uso de esta técnica para las ilustraciones del libro ofreció múltiples beneficios. La acuarela, por su carácter lúdico y experimental, permitió a los niños explorar la mezcla de colores, la transparencia y la espontaneidad en el trazo. Esta técnica fomenta la creatividad, la observación y la motricidad fina, además de brindar un resultado visualmente atractivo y personalizable.

Al crear bocetos y luego ilustraciones finales, los estudiantes desarrollan un proceso artístico completo, desde la idea inicial hasta la obra terminada, reforzando la autoestima y el sentido de logro. Finalmente se presentaron el libro en clase y los niños disfrutaron de la lectura, comprendieron el valor de la amistad, el respeto y el trabajo colaborativo.

Se llevó a cabo una evaluación integral con enfoque formativo, apoyándose en *rúbricas*, *autoevaluación* y *coevaluación*. Las rúbricas fueron diseñadas para valorar tanto los productos como los procesos, considerando criterios específicos según cada etapa del proyecto: lectura, expresión artística, escritura creativa y trabajo colaborativo. Se utilizaron instrumentos de evaluación adaptados a la edad de los estudiantes, con lenguaje accesible y visuales sencillas para facilitar la comprensión. La autoevaluación se incorporó mediante actividades

lúdicas que invitaban a la reflexión, y la coevaluación se desarrolló en momentos de intercambio como los círculos de conversación.

Los criterios de evaluación respondieron a diversas áreas de desarrollo académico:

- **Comprensión lectora:** identificación de valores y elementos culturales en el cuento leído.
- **Expresión oral y escrita:** capacidad para compartir ideas, narrar experiencias y redactar textos coherentes.
- **Creatividad artística:** uso de la técnica de acuarela para ilustrar el cuento y la receta, vinculación entre imagen y narración.
- **Trabajo colaborativo:** responsabilidad, respeto por las ideas del otro, y cumplimiento de acuerdos en pareja.
- **Identidad y cultura:** apropiación de elementos del acervo literario venezolano e integración de aprendizajes significativos.

Los estudiantes desempeñaron un papel protagónico en su proceso de evaluación. Participaron activamente en la reflexión sobre sus aprendizajes, expresaron sus opiniones y emociones respecto a las actividades y valoraron el trabajo de sus compañeros. Durante los espacios de diálogo, lograron establecer vínculos entre sus vivencias, el cuento y la preparación culinaria, lo que fortaleció su sentido crítico, su autoestima y su conexión con la cultura nacional. Esta participación permitió que cada niño y niña se reconociera como autor, lector, cocinero y artista dentro del proceso educativo.

Al finalizar las sesiones de lectura fue evidente el cambio. Los niños expresaban sus ideas con mayor claridad, identificaban la estructura del cuento, hacían inferencias sencillas y relacionaban sus vivencias con lo leído. Las intervenciones orales en los círculos de conversación fueron testimonio de este crecimiento.

La escritura también floreció. Las producciones escritas, que al inicio eran fragmentadas o desorganizadas, dieron paso a relatos con secuencia clara, uso de conectores temporales y mayor riqueza expresiva. Los cuadernos se llenaron de bocetos, recetas e historias con personajes imaginados, ambientadas en rincones familiares de su realidad. Junto a ello, los libros creados en pareja mostraron coherencia entre texto e ilustraciones, resaltando el vínculo entre lo narrado y lo visual.

Otro cambio significativo fue la incursión en la investigación. Los niños demostraron curiosidad genuina al indagar sobre autores venezolanos. Supieron recopilar datos esenciales y compartirlos con entusiasmo, incluso reconociendo en los relatos de escritores como Aquiles Nazoa o Julio Garmendia elementos que les resultaban cercanos o sorprendentes.

En cuanto a las actitudes, surgió un despertar notable hacia la cultura nacional. Cada alimento preparado, cada receta compartida, se convirtió en una puerta de entrada a la tradición y al respeto por lo propio. Se observó una mayor empatía entre pares: trabajaban en parejas con disposición, escuchaban las ideas del otro y resolvían diferencias con diálogo. Al presentar sus libros, los rostros de orgullo y las palabras de aliento entre compañeros reforzaron el clima de respeto y valoración del esfuerzo ajeno.

Las habilidades también mostraron avances palpables. La expresión oral y escrita ganó precisión y soltura,

mientras que la motricidad fina mejoró con el uso del pincel y la creación de ilustraciones detalladas con acuarela. La colaboración fue un pilar: los acuerdos, la división de tareas y la coautoría de textos evidenciaron una madurez creciente en el trabajo conjunto.

Por último, la motivación fue la gran protagonista. La participación era espontánea; las manos se alzaban con entusiasmo y las preguntas surgían con naturalidad. La preparación de los platos, la lectura en voz alta, la elección del título del libro... cada fase fue vivida con ilusión. Frases como “¡quiero hacer otro cuento!” o “mi dibujo parece el del personaje” resonaban en el aula, y en casa, las familias apoyaban con interés, fortaleciendo el lazo escuela-comunidad.

8.4 Retos, soluciones y aprendizajes de la experiencia pedagógica

A lo largo del desarrollo del proyecto, se afrontaron distintos retos que se convirtieron en oportunidades para crecer profesionalmente y adaptar la práctica pedagógica a las necesidades reales del aula. Uno de los primeros desafíos fue la diversidad de niveles en comprensión lectora. Mientras algunos estudiantes lograban captar rápidamente la secuencia del cuento y sus mensajes, otros requerían mayor acompañamiento. Para nivelar los aprendizajes, se diseñaron actividades diferenciadas: se ofrecieron lecturas guiadas, se emplearon organizadores gráficos visuales, y se facilitó la participación oral como forma de acercarse al contenido antes de expresarse por escrito.

Otro reto importante fue la organización del trabajo en parejas. No todos los niños contaban con las habilidades sociales necesarias para consensuar ideas o asumir responsabilidades compartidas. Ante ello, se intervino

activamente para modelar formas respetuosas de comunicación y resolver desacuerdos.

La incorporación de la receta al libro para el cuento implicó una logística compleja: espacio limitado de los padres y representantes para la reunión grupal, la atención simultánea a múltiples tareas. Frente a esto, se organizó una sección en el salón para proporcionar tutorías, se pidió apoyo a las familias y se establecieron rutinas claras para garantizar el aprovechamiento del tiempo y el trabajo colaborativo. En cuanto a las ilustraciones en acuarela, algunos niños manifestaron inseguridad frente a una técnica que no dominaban. Se propició entonces un ambiente de experimentación libre, donde la dificultad era parte del aprendizaje. Ejemplos elaborados ofrecieron pequeñas demostraciones para motivar a los estudiantes y enseñar desde el hacer.

Pero quizás el aprendizaje más valioso fue comprender que cuando el aula se convierte en un lugar de expresión auténtica, los niños no solo aprenden contenidos, sino que se descubren a sí mismos como capaces, creativos y participantes activos de su cultura. Este proyecto reafirmó que la motivación, la conexión emocional con el aprendizaje y la posibilidad de integrar distintas disciplinas generan experiencias transformadoras tanto para los estudiantes como para la docente.

8.5 Impacto transformador de la práctica pedagógica

La ejecución de este proyecto no solo representó una experiencia de aprendizaje enriquecedora para los estudiantes, sino que dejó huellas significativas en la cultura escolar, en los vínculos con las familias y en la mirada profesional como docente. Al integrar literatura, gastronomía

y arte, se movilizaron múltiples dimensiones del desarrollo infantil (cognitiva, emocional, sensorial y social), generando un impacto que trascendió los resultados académicos convencionales.

Los estudiantes comenzaron a verse como narradores de su historia, como creadores capaces de interpretar y construir relatos inspirados en su realidad. En su actitud diaria, se evidenciaron signos de mayor confianza, autonomía, sentido de pertenencia y orgullo por lo que sabían y podían compartir. Al tratar temas vinculados con la identidad venezolana, se fortaleció un aprendizaje con sentido, enraizado en lo cotidiano y conectado con lo afectivo.

Observar a los estudiantes avanzar en habilidades como la escucha activa, la argumentación oral, la cooperación o la autorregulación fue testimonio del poder que tiene la educación cuando se parte de la experiencia y del interés genuino del niño. La motivación que surgía no fue impuesta: se encendía desde adentro, porque el contenido hablaba de ellos, porque la actividad era significativa.

8.6 Aspectos que podrían mejorarse o profundizarse

A pesar del impacto positivo, hubo elementos que invitan a una mejora continua. Uno de ellos fue la gestión del tiempo: dado el carácter multidisciplinario del proyecto, se hizo necesario ampliar el número de sesiones para profundizar en la escritura o en la elaboración artística. Asimismo, se considera que se podría incluir un espacio más amplio para el análisis literario guiado, que facilite no solo la comprensión del cuento, sino también la identificación de recursos del lenguaje, emociones y símbolos presentes en el texto.

8.7 Proyección a otros niveles y contextos

La naturaleza flexible y experiencial del proyecto permite adaptarlo a distintos niveles educativos. En educación inicial, por ejemplo, se puede poner más énfasis en el juego simbólico, la oralidad y la exploración sensorial. En tercer o cuarto grado, se puede complejizar la producción escrita, incorporar géneros literarios diversos y ampliar la investigación hacia expresiones culturales regionales. Además, esta experiencia tiene potencial para aplicarse en contextos rurales, urbanos o comunidades con distintas realidades socioculturales. La clave está en elegir textos significativos para cada grupo, utilizar recursos disponibles localmente y favorecer siempre la expresión auténtica del estudiante.

8.8 Conclusión

Este proyecto de aprendizaje se presentó como una oportunidad innovadora para conectar la literatura venezolana y la gastronomía en el aula de segundo grado. La combinación de literatura venezolana con gastronomía brindó a los estudiantes una experiencia enriquecedora y memorable. Al permitirles no solo leer una historia, sino también saborearla y experimentarla físicamente, se refuerza la conexión entre el conocimiento y sus propias vivencias.

La metodología del aula invertida y el enfoque en el aprendizaje significativo garantizan que los estudiantes participen activamente en su formación. La cocina no solo les ofrece una manera sensorial de conectar con el texto, sino que también promueve la creatividad, el pensamiento crítico y la comprensión cultural. Al implementar el uso de relatos como *Tío Tigre* y *Tío Conejo* es una excelente

elección, ya que introduce valores como la astucia y la perseverancia de manera lúdica. Por su parte, preparar un plato relacionado con la historia y expresarlo a través de la escritura y el arte fortalece el aprendizaje multidisciplinario y ayuda a los niños y niñas a interiorizar mejor el mensaje de la literatura.

Además, este enfoque permite que los estudiantes desarrollen habilidades importantes como el trabajo en equipo, la comunicación y el análisis reflexivo, mientras exploran la riqueza cultural de Venezuela. Al transformar el aprendizaje en una experiencia sensorial completa, se potencia su capacidad de interpretación, conectando más profundamente con los textos y su significado.

El aula invertida transforma la manera tradicional de enseñar al poner el foco en la participación activa de los estudiantes. En lugar de recibir la teoría en clase y hacer tareas en casa, los estudiantes acceden previamente al contenido a través de videos, lecturas o recursos interactivos. Esto les permite controlar su propio ritmo de aprendizaje, revisando materiales según su necesidad antes de llegar al aula.

Este enfoque fomenta un aprendizaje más autónomo, ya que los estudiantes desarrollan habilidades de autorregulación y gestión del tiempo. Aprenden a explorar la información por sí mismos, a cuestionar lo que leen y a construir su conocimiento de manera activa. En clase, el tiempo se dedica a actividades prácticas, debates y resolución de problemas, lo que refuerza la comprensión significativa, permitiendo que el conocimiento no sea solo memorizado, sino aplicado en diferentes contextos.

Además, el aula invertida promueve la interacción entre estudiantes y docentes de manera más dinámica. Se generan discusiones enriquecedoras en las que los

estudiantes ya tienen una base conceptual y pueden profundizar en los temas con preguntas más analíticas. Se fortalece el pensamiento crítico, la colaboración y la creatividad, haciendo que el aprendizaje sea más participativo y adaptado a las necesidades individuales.

El relato pedagógico de este proyecto generará valiosas revelaciones y aprendizajes, tanto para los docentes como para la comunidad educativa en general. Aquí algunos aspectos clave:

- **Para los docentes**

- » **Reflexión sobre las prácticas de enseñanza:** Al documentar la experiencia, los docentes podrán evaluar qué estrategias funcionaron mejor, cómo respondieron los estudiantes y qué aspectos podrían mejorar.
- » **Comprensión más profunda del aprendizaje significativo:** se evidencia cómo la relación entre la literatura y la gastronomía potencia la comprensión lectora y el pensamiento crítico, validando enfoques interdisciplinarios.
- » **Adaptación de metodologías:** al observar cómo los estudiantes se involucran con el contenido, los docentes pueden ajustar sus estrategias para maximizar la participación y el interés.
- » **Fortalecimiento del vínculo con los estudiantes:** este tipo de aprendizaje participativo permite una relación más cercana y empática con los niños, incentivando su creatividad y expresión personal.

- **Para la comunidad educativa**
 - » **Reconocimiento del valor de la enseñanza experiencial:** padres, directivos y demás miembros de la comunidad comprenderán la importancia de involucrar a los estudiantes en procesos activos y sensoriales.
 - » **Promoción de la identidad cultural:** la conexión entre la literatura y la gastronomía refuerza el conocimiento y aprecio por la tradición venezolana, fomentando la preservación de la cultura.
 - » **Generación de nuevas iniciativas:** la comunidad puede inspirarse en este proyecto para crear otras experiencias educativas basadas en el aprendizaje vivencial y multidisciplinario.
 - » **Mayor involucramiento de las familias:** los padres pueden sentirse más motivados a participar en el proceso educativo, compartiendo recetas y relatos que fortalezcan la conexión entre la escuela y el hogar

RELATO 9

**Guardianes del océano: un relato
pedagógico de innovación y
aprendizaje en la conservación marina**

Ingrid Sánchez

9.1 Información general

TÍTULO	Guardianes del océano: un relato pedagógico de innovación y aprendizaje en la conservación marina
DOCENTE	Ingrid Sánchez
INSTITUCIÓN	La Salle, Mérida
GRADO	Quinto grado

9.2 Introducción

La coordinación pedagógica del Colegio La Salle Mérida, en la mañana del 21 de abril de 2025, se vio inundada por la incertidumbre, la emoción y la sorpresa ante la asignación de un tema que, a primera vista, parecía distante y complejo para ejecutar como proyecto de aprendizaje en el último trimestre del año escolar. ¿Qué hacer con un Modelo para las Naciones Unidas (MUN) enfocado en la conservación de los océanos?

Las dudas surgieron como olas: ¿Cómo abordar un tema tan exigente con estudiantes de quinto grado? ¿Con cuánto tiempo se contaría? ¿Cómo lograr que los estudiantes se involucren y comprendan la importancia de este proyecto, especialmente considerando el aula invertida? Un sinfín de interrogantes que reflejaban la inquietud inicial ante lo desconocido. Sin embargo, la semilla de la curiosidad ya había sido plantada. Al llegar al aula, la energía y el entusiasmo de los estudiantes comenzaron a disipar las dudas iniciales. A medida que se compartía la importancia de la biodiversidad marina y

los peligros que acechaban a las especies en peligro de extinción, el temor se transformaba en motivación.

Sus investigaciones preliminares iban tomando forma en la medida que sus intervenciones eran más frecuentes, una pregunta clave dirigió un intercambio preliminar de ideas ¿Cómo podría conservarse la biodiversidad de los océanos? y fue punto de partida para una experiencia colaborativa y significativa. Todo esto conllevó a que la incertidumbre inicial se desvaneciera al descubrir cómo podían contribuir al cuidado de los océanos, no solo como parte de un proyecto de aprendizaje, sino como ciudadanos del mundo.

La idea de convertirse en *Guardianes del océano* capturó la imaginación de los estudiantes. Se mostraron ansiosos por compartir sus conocimientos previos e investigar a profundidad y compartir sus ideas. La posibilidad de participar en un MUN, simulando debates y propuestas para la conservación marina, se convirtió en un desafío emocionante, además de que este tipo de propuestas se articula con los propósitos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual plantea que “la comunidad mundial debe reforzar su compromiso de combatir las modalidades destructivas que afectan la salud de los océanos mediante diversos aportes sobre la protección de la biodiversidad marina en aguas internacionales” (ONU, 2015, p. 41).

Esta iniciativa, dirigida a estudiantes de quinto grado, aspiró a trascender la sola transmisión de conocimientos, buscó despertar la conciencia ambiental y fomentar el compromiso social en los jóvenes. Por lo tanto, se presentó como una oportunidad única para aprender, reflexionar y actuar en favor de un planeta más saludable y equitativo.

Otra pregunta central que guía el diseño de este proyecto fue: ¿Cómo adaptar un modelo de la envergadura de las Naciones Unidas a las capacidades y el interés de estudiantes de quinto grado? Este interrogante, más allá de ser un simple desafío logístico, invitó a reimaginar la forma en que los estudiantes se conectan con el mundo y cómo pueden convertirse en agentes de cambio desde temprana edad. Y, aún más allá, se propuso una pregunta aún más ambiciosa: ¿Seríamos capaces, a través de este proyecto, de inspirar en los estudiantes una pasión genuina por la conservación de los océanos, un compromiso que trascendiera las paredes del aula y se convirtiera en una forma de vida?

Este relato pedagógico se planteó reflexionar sobre la importancia de incorporar temáticas llamativas y ajustadas a procesos sociales reales en el aula, como una forma de generar escenarios de enseñanza más efectivos y significativos. Siguiendo a León (2023), es un tipo de texto que permite “la reconstrucción de la experiencia del docente, desde una perspectiva crítica para analizar y comprender el mismo acto de aprendizaje para mejorar situaciones colectivas en el proceso de enseñanza aprendizaje” (p.1).

En ese sentido, se analizó cómo este tipo de iniciativas puede impulsar la revisión y modificación de contenidos del currículo venezolano, adaptándolo a las necesidades y desafíos del siglo XXI. En definitiva, esta experiencia nos invita a repensar la educación como un proceso dinámico y transformador, capaz de empoderar a los estudiantes y prepararlos para construir un futuro más sostenible.

Ahora bien, en cuanto al modelo pedagógico de aula invertida se busca modificar el esquema tradicional que comúnmente se utiliza para la enseñanza. La idea surge con

la intención de aprovechar el sentido de curiosidad de los estudiantes, el manejo de las herramientas tecnológicas como el internet para la búsqueda y visualización de material didáctico audiovisual, revisión documental y proyección de videos educativos a partir de la aplicación YouTube y el televisor con el que se cuenta dentro del aula. Con ello, se persigue aprovechar el tiempo en clase para profundizar en el tema y desarrollar habilidades prácticas de aprendizaje colaborativo entre los estudiantes.

De esta manera, el aporte dado por Alarcón y Alarcón (2021) recalca este modelo como una estrategia de aprendizaje que recurre a la tecnología digital para gestionar este proceso fuera de las aulas y que los estudiantes profundicen los contenidos mediante el trabajo colaborativo en el ambiente escolar. De ahí surge como objetivo general del proyecto, promover acciones a partir del MUN para la gestión sostenible de los océanos, la reducción de la contaminación y la protección de los ecosistemas marinos que permitan asegurar un planeta saludable y equitativo para las generaciones presentes y futuras.

Esta experiencia reafirma la importancia de crear espacios donde los estudiantes puedan expresarse, cuestionar y construir conocimientos desde sus propias vivencias, adaptar nuevos contenidos como el discurso y la oratoria, además de reforzar aquellos como la conservación del medio ambiente, la biodiversidad, el ecosistema y el debate grupal dentro de la malla curricular venezolana. En resumen, este proyecto ha buscado integrar el modelo de aula invertida con el compromiso activo de los estudiantes en la conservación marina. A continuación, se detalla el proceso seguido para la implementación del proyecto *El desafío azul: innovando para un futuro oceánico sostenible* desde la planificación hasta la evaluación de los resultados.

9.3 Desarrollo

A través de una serie de actividades innovadoras y un enfoque en el aprendizaje significativo, los estudiantes exploraron la importancia de proteger los océanos, desarrollaron habilidades de investigación, pensamiento crítico y se convirtieron en defensores apasionados del medio ambiente marino. En ese sentido, este apartado narra la experiencia del grupo de estudiantes de quinto grado y su inmersión en el mundo de la conservación marina.

La primera actividad consistió en una lluvia de ideas sobre la importancia de la conservación de los océanos. Desde el primer momento, se observó que algunos estudiantes tenían ideas muy claras, se mostraban participativos y motivados, mientras que otros manifestaban dudas sobre cómo podrían contribuir en aquella discusión. Por ello, se asignó como primera investigación determinar ¿Qué es la conservación de los océanos? y ¿En qué consistía el Modelo de las Naciones Unidas?

Al día siguiente, efectivamente, un grupo de estudiantes no veía la hora de que se discutiera sobre aquellas dos preguntas; llegado el momento, se observó el interés y la motivación de compartir los conocimientos obtenidos sobre el tema y, en quienes no habían realizado dicha investigación, se les notaba la inquietud y frustración de no poder participar con un argumento bien formulado.

Los estudiantes comenzaron a compartir sus ideas sobre cómo conservar la biodiversidad de los océanos. Algunos señalaron que la pesca indiscriminada estaba afectando los mares; otros, incluso, mencionaron que no se debía arrojar desechos al mar porque los mismos se iban hacia el fondo y los peces por equivocación los consumían y morían asfixiados, enredados en envases

de lata y plástico. Mientras participaban, se observó la interacción que se generó, escuchaban las opiniones de sus compañeros y buscaban soluciones creativas, lo que permitió determinar que el tema había despertado en ellos una reflexión genuina, por lo cual, se dedicó un espacio para debatir sobre la importancia de las acciones que se hacen a diario.

De igual manera, en cuanto a sus aportes sobre en qué consistía el Modelo de las Naciones Unidas, señalaron contribuciones como el que estaba integrada por 197 países, que había sido creada con la finalidad de mantener la paz, la seguridad en el mundo y fomentar las buenas relaciones entre todas las naciones. Fue emocionante y gratificante ver la diversidad de ideas y el compromiso que mostraron los estudiantes, más allá del tema. Se apreció el desarrollo de habilidades como el trabajo en equipo, la comunicación y el pensamiento crítico.

Para la contextualización e investigación del tema por parte de los estudiantes, se organizó un cronograma por semana y se estableció una delegación para cada país, de acuerdo con los cinco océanos que conforman el planeta Tierra de la siguiente manera: i) el océano Pacífico, con una representación de siete países y sus delegaciones (Estados Unidos, Ecuador, Panamá, Japón, Filipinas, China y Colombia); ii) el océano Atlántico, con una representación de seis países (Brasil, Argentina, Venezuela, Portugal, Uruguay y España); iii) el océano Índico, con una representación de cinco países y sus delegaciones (Tailandia, India, Kenia, Sudáfrica y Emiratos Árabes); iv) el océano Antártico, con una representación de tres países (Chile, Australia y Nueva Zelanda); v) el océano Ártico, con una representación de cuatro países y sus delegaciones (Noruega, Rusia, Dinamarca y Canadá), para un total de 25 países con sus delegaciones.

La contextualización se realizó semanalmente. Consistió en investigar ciertas características durante cuatro semanas como: introducción a la vida submarina y el MUN. Durante esta primera semana fue necesario observar videos, leer artículos en casa, que luego discutieron en clase a partir de un debate. La segunda semana se dirigió la investigación hacia los ecosistemas marinos y posturas de los países.

Al respecto, cada grupo con el país que le correspondió presentó su ecosistema y la postura de su delegación a partir de una discusión. La idea se enfocó en comparar y debatir. Para la tercera semana, se conversó sobre las amenazas a los océanos y las propuestas de solución en la cual se buscó discutir las causas y consecuencias de las amenazas y cada país desarrolló propuestas basadas en sus intereses y recursos.

Se partió de la proyección de un video documental mediante la plataforma de YouTube denominado *Océanos infinitos, un viaje por los océanos del mundo*. Este documental tiene una duración de 1 hora y 30 minutos. Finalmente, durante la cuarta semana, se enfocaron en la redacción del discurso final y la simulación del Mun. En esta etapa se realizó una video conferencia por la plataforma Zoom con una representante del MUN de la Universidad Central de Venezuela (UCV), quien les explicó en qué consiste dicho modelo, les habló de algunas mociones y normativas establecidas para la correcta ejecución.

Así, mediante esta información suministrada, los estudiantes pudieron establecer algunas preguntas como: ¿Qué se siente estar en un Modelo de la Naciones Unidas? ¿Qué países ha representado? ¿Desde qué año se lleva a cabo el Modelo de las Naciones Unidas? Y ¿Cuál es la postura de Venezuela en el Modelo de las Naciones Unidas? Cada una de estas preguntas fue respondida,

generando así un clima participativo y un aprendizaje colectivo. Posteriormente, durante la semana, cada delegación presentó un borrador de su discurso y trabajó en la negociación para crear resoluciones.

Asimismo, se hizo necesario convocar a una primera reunión con el comité de delegados de quinto grado conformado por los representantes, quienes asistieron de manera receptiva como parte de los recursos humanos de este abordaje y desarrollo del proyecto de aprendizaje en el aula. En este espacio se les planteó y explicó la participación de cada uno en el comité de logística y ambientación para el foro final del MUN, con el propósito de respetar el protocolo de presentación.

Para el encuentro de la primera semana, se estableció con los estudiantes un debate en el aula, el cual se organizó en mesas de trabajo integrada por cada una de las delegaciones. De acuerdo con el océano correspondiente a cada país, cada estudiante intervino de manera individualizada sobre la introducción a la vida submarina y al MUN desde la postura de sus países. Se les observó un poco nerviosos e inseguros, sin embargo, la delegación de Australia mediante su participación permitió generar un clima interactivo y dinámico señalando algunas de las especies marinas que estaban en peligro de extinción, producto de una serie de factores que generaban la contaminación de los océanos.

En la segunda semana, se realizó un debate grupal donde cada delegación expuso características relevantes de los ecosistemas marinos. Los estudiantes destacaron la importancia de proteger la biodiversidad marina, señalando que los océanos generan la mitad del oxígeno que respiramos y regulan el clima global mediante la absorción de dióxido de carbono.

Además, se enfatizó la necesidad de proteger las zonas costeras, como los arrecifes de coral, y la influencia de factores como la salinidad y la temperatura en la adaptación de las especies marinas. Esta actividad, basada en el modelo de aula invertida, permitió una discusión enriquecedora y fomentó el aprendizaje colectivo.

En el tercer encuentro, la atención se centró en las amenazas que enfrentan los océanos y en la búsqueda de soluciones viables. Los estudiantes identificaron problemas como el cambio climático, la contaminación por plásticos y el mal manejo de aguas residuales, que impactan negativamente en manglares, arrecifes y pastos marinos, poniendo en peligro la seguridad alimentaria y el equilibrio ecológico. Como parte de la dinámica, se propusieron soluciones como el establecimiento de acuerdos internacionales para proteger la biodiversidad marina, la reducción de la sobrepesca, la prevención de la contaminación por buques y la aplicación de sanciones a quienes incumplan las normativas ambientales. También se sugirió establecer límites de peso para la carga de los buques y fortalecer la implementación de tratados de conservación marina. Estas propuestas reflejaron el compromiso de los estudiantes con la búsqueda de soluciones globales y sostenibles.

La organización y planificación de las actividades fue otro aspecto fundamental del desarrollo del proyecto. Se realizaron reuniones con los comités de delegados de los diferentes grados para socializar presupuestos, coordinar la elaboración de identificadores y carnés, y también gestionar la ambientación del espacio. El trabajo en equipo incluyó la colaboración con expertos en impresión 3D para la creación de materiales didácticos, así como la preparación y ambientación del espacio. Los ensayos previos y la participación de todos los involucrados

permitieron fortalecer el sentido de pertenencia y responsabilidad entre los estudiantes.

9.4 Conclusiones

La experiencia de implementar un Modelo de Naciones Unidas, enfocado en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 14, representó una valiosa oportunidad para que los estudiantes desarrollaran conciencia ambiental, habilidades de investigación, redacción y trabajo colaborativo. Los resultados evidencian que, a través de actividades integradoras, los niños no solo adquirieron conocimientos sobre la importancia de los océanos y la problemática ambiental, sino que además fortalecieron competencias comunicativas y sociales esenciales para su formación integral.

Entre los logros más destacados se encuentra el entusiasmo y compromiso de los estudiantes al asumir roles activos como guardianes de los océanos, lo que demuestra que la educación ambiental desde edades tempranas es fundamental para formar ciudadanos responsables y críticos. La elaboración de discursos y la participación en debates permitieron a los estudiantes mejorar su capacidad de argumentación, síntesis de información y expresión escrita, habilidades transferibles a otras áreas del currículo.

En relación con el discurso final, es importante destacar que este representó un aprendizaje valioso. Los estudiantes, tras un proceso de investigación y debate lograron sintetizar una gran cantidad de información y estructurar ideas siguiendo modelos formales de oratoria. El hecho de que tuvieran que cumplir con estándares nuevos para su nivel académico implicó un desafío significativo, pero también una oportunidad de crecimiento.

Sin embargo, el proceso también reveló otros retos importantes, especialmente en la distribución equitativa de la participación durante la fase final, cuando se integraron los grupos de cuarto y quinto, esta situación evidenció la necesidad de diseñar estrategias más efectivas para garantizar la inclusión y el protagonismo de todos los estudiantes, independientemente de la dinámica grupal.

Se establecieron mesas de trabajo para la revisión de todos los discursos y así poder seleccionar las delegaciones que participarían en los distintos momentos en los cuales se organizó el foro final, entre ellos el discurso de apertura con la posición oficial del país, y el desarrollo temático en dos bloques: el de las amenazas a la vida marina y el de las posibles soluciones. Además, se identificó la importancia de acompañar más de cerca el proceso de redacción, brindando andamiajes diferenciados según el nivel de cada estudiante.

De cara al futuro, se vislumbran varias líneas de mejora y proyección. Es fundamental fortalecer los mecanismos de inclusión y participación activa, por ejemplo, mediante la asignación de tareas diferenciadas o la creación de subgrupos con roles rotativos, de modo que cada estudiante pueda desarrollar su potencial y sentirse parte esencial del proyecto. Asimismo, sería valioso incorporar instancias de autoevaluación y coevaluación, que permitan a los alumnos reflexionar sobre sus propios procesos y reconocer el aporte de sus compañeros.

Además, se recomienda ampliar el alcance del proyecto hacia la comunidad escolar y familiar, promoviendo campañas de sensibilización y acciones concretas de cuidado ambiental fuera del aula. De esta manera, se contribuirá a la formación de ciudadanos comprometidos y críticos, capaces de liderar iniciativas en favor del desarrollo sostenible.

En conclusión, la experiencia vivida no solo dejó aprendizajes académicos, sino que sentó las bases para una educación transformadora, donde la conciencia ambiental, la colaboración y la participación se consolidan como pilares fundamentales para enfrentar los desafíos del presente y construir un futuro más sostenible.

RELATO 10

**Mitos en escena: un encuentro con el
patrimonio cultural venezolano en
tercer grado**

Irene Di Gregorio

10.1 Información general

TÍTULO	Mitos en escena: un encuentro con el patrimonio cultural venezolano en tercer grado
DOCENTE	Irene Di Gregorio
INSTITUCIÓN	La Salle, Mérida
GRADO	Tercer grado

10.2 Introducción

Como docente comprometida con el desarrollo integral de mis estudiantes, siempre he buscado estrategias innovadoras para conectar lo que plantea el currículo con su realidad y herencia cultural. En esta oportunidad al conocer que la temática transversal del último trimestre del año escolar sería la literatura infantil enfocada en tradiciones –incluso orales de nuestro país– intenté concebir el proyecto hacia la exploración de este mágico mundo de tradiciones. Observé una oportunidad para fortalecer en mis estudiantes su sentido de pertenencia, fomentar su imaginación y despertar su interés por la lectura a través de relatos que han sido transmitidos de generación en generación. Sin embargo, mi visión va más allá de la simple lectura y el análisis de estas historias.

Mi interés docente se centra en llevar estos mitos a escena, utilizando la dramatización como herramienta pedagógica poderosa para que mis estudiantes no solo conocieran, sino que también valoraran y respetaran el rico patrimonio cultural venezolano que encierran las

narraciones ancestrales. Este relato pedagógico busca documentar el proceso creativo y transformador que vivimos juntos, desde la inmersión en los mitos y leyendas hasta su representación teatral, explorando cómo la dramatización se convirtió en un medio para internalizar el valor y respeto hacia nuestra identidad cultural.

Aplicaremos el aula invertida como método de trabajo con los estudiantes, orientándolos en la búsqueda de informaciones y concretando en el aula con conversatorios y actividades didácticas, pues según Alarcón y Alarcón (2021) “desde la óptica epistemológica [esta metodología] contribuye con el aporte de un cuerpo de saberes y concepciones teóricas que describen la importancia que advierte (...) como estrategia de aprendizaje” (p.153).

10.3 Desarrollo

Este apartado se reconstruye desde una perspectiva crítica, buscando analizar y comprender el acto de aprendizaje en su contexto específico. A través de esta documentación, se pretende no solo narrar una experiencia, sino también generar conocimiento pedagógico aplicable y adaptable a otros contextos educativos (León, 2023). Durante la primera semana, se inició la actividad en el área de Lengua explorando la literatura, propiciando una lluvia de ideas entre los estudiantes. Si bien algunos de ellos demostraron un entendimiento claro del tema, otros se mostraron menos participativos, este escenario subraya la necesidad de adaptar las estrategias de enseñanza para asegurar la inclusión y el compromiso de todos los estudiantes. En consonancia con los principios de Paulo Freire (1970), se buscó conectar el contenido con la realidad de los estudiantes, partiendo de sus conocimientos previos y fomentando un diálogo horizontal.

Posteriormente, se abordó la definición de literatura y sus diversos tipos, estableciendo conexiones con el entorno inmediato de los estudiantes. Los niños y niñas compartieron ejemplos de textos literarios y no literarios, como poemas, poesías, adivinanzas, recetas de cocina, instructivos de juegos y de uso de artefactos eléctricos, evidenciando una comprensión inicial del concepto. Sin embargo, la falta de cumplimiento de la tarea por parte de algunos estudiantes representó una oportunidad para reflexionar sobre la necesidad de estrategias más motivadoras y personalizadas.

La introducción al tema de las leyendas reveló que los estudiantes las asociaban, en principio, con *lecturas de espantos*. Tras una búsqueda de información y un conversatorio activo, el grupo logró interpretaciones más profundas y significativas. Este proceso refleja la importancia de guiar a los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento, fomentando el pensamiento crítico y la capacidad de análisis.

En la segunda semana, la leyenda de *La loca Luz Caraballo* fue el eje central de la actividad. Se asignó a los estudiantes la tarea de ver un video sobre la leyenda empleando la plataforma YouTube. El conversatorio posterior reveló un alto nivel de participación y emoción por parte de los estudiantes. La actividad escrita realizada arrojó resultados mayormente exitosos, lo que indicó una comprensión adecuada de la historia. No obstante, la dificultad experimentada por un estudiante subraya la necesidad de atender a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje en el aula.

A lo largo de estas dos semanas, se observó cómo las estrategias implementadas para conectar el patrimonio cultural con las experiencias de niños y niñas fue

fomentando la participación activa y el diálogo. Esta práctica se alinea con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), que destaca la importancia de la interacción social en el proceso de aprendizaje.

Como parte de la iniciativa de aula invertida centrada en *Mitos en escena* también se abordó la lectura de la leyenda de *La Llorona* la cual generó diversas reacciones, incluyendo expresiones de miedo. La actividad se diseñó para fomentar la escucha activa y la comprensión lectora, comenzando con la lectura de la leyenda. Se enfatizó la importancia de prestar atención a los detalles y matices de la narración oral.

Después de la lectura inicial, se llevó a cabo una sesión de preguntas y respuestas para evaluar la comprensión de los estudiantes sobre la trama, los personajes y los temas principales de la leyenda. Se plantearon interrogantes que invitaban a la reflexión y al análisis crítico, buscando que conectaran la historia con sus propias experiencias y conocimientos. Este diálogo abierto permitió identificar áreas de confusión y reforzar la comprensión colectiva.

Para complementar la comprensión, se propuso a los estudiantes la creación de ilustraciones inspiradas en la leyenda. Esta actividad no solo fomentó la creatividad y la expresión artística, sino que también sirvió como herramienta para visualizar y consolidar los elementos clave de la historia. El grupo de estudiantes pudo plasmar su interpretación personal de *La Llorona* y su entorno, reforzando así su conexión con la leyenda.

Finalmente, se compartieron las producciones, tanto escritas como visuales, con el resto de la clase. Esta instancia de lectura y exposición permitió valorar el trabajo individual y colectivo, generando un espacio de diálogo y retroalimentación constructiva. La actividad culminó con

una reflexión sobre la importancia de los mitos y leyendas en la construcción de la identidad cultural y la transmisión de valores. Las preguntas personales formuladas a los estudiantes permitieron explorar sus percepciones y emociones en relación con la leyenda.

En la cuarta semana del proyecto, se abordó la leyenda de *La Sayona*, donde la lectura constituyó el pilar preliminar de la actividad. A diferencia de la semana anterior, se optó por una estrategia de evaluación de la comprensión lectora basada en preguntas guiadas con respuestas de selección. Tras la lectura de la leyenda, los estudiantes se enfrentaron a una serie de interrogantes diseñadas para medir su capacidad de identificar elementos clave de la trama, reconocer personajes y comprender los temas centrales de la narración.

La elección de preguntas de selección como herramienta de evaluación se fundamentó en su capacidad para ofrecer una visión rápida y objetiva del nivel de comprensión de los estudiantes. Este tipo de preguntas permitió abarcar una amplia gama de aspectos de la leyenda en un tiempo limitado, facilitando la identificación de áreas donde los estudiantes pudieran necesitar mayor apoyo. Además, al presentar opciones de respuesta predefinidas, se redujo la ambigüedad y se fomentó la precisión en la comprensión.

Es importante destacar que este tipo de preguntas no solo evalúan la comprensión literal de la leyenda, sino que también pueden diseñarse para medir la capacidad de los estudiantes para inferir información, realizar conexiones entre diferentes partes de la historia y analizar el significado simbólico de los elementos presentes en la narración. De esta manera, las preguntas guiadas de selección se convirtieron en una herramienta valiosa para promover un aprendizaje significativo y profundo.

En resumen, el uso de preguntas guiadas de selección en el abordaje de la leyenda de *La Sayona* permitió obtener una evaluación eficiente y objetiva de la comprensión lectora de los estudiantes, al tiempo que se promovió la reflexión y el análisis crítico de la narración. Esta estrategia se reveló como un complemento valioso a otras actividades de exploración de mitos y leyendas en el aula.

La semana cinco por su parte, marcó un punto culminante en el proyecto *Mitos en escena* al desafiar a cada estudiante a convertirse en autor de su propia leyenda. Tras varias semanas de inmersión en el mundo de los mitos y leyendas, los estudiantes fueron invitados a crear narraciones originales, inspiradas en su comprensión del género y enriquecidos con un elemento personal que los identificara. Este ejercicio no solo fomentó la creatividad y la imaginación, sino que también permitió a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos sobre la estructura, los temas y los recursos literarios propios de las leyendas. Al incorporar un elemento personal, ya fuera un rasgo de su personalidad, un lugar significativo en su vida o un símbolo que los representara, cada estudiante imprimió su sello único en la leyenda, transformándola en una expresión auténtica de su identidad y su visión del mundo.

10.4 Conclusión

A lo largo de cinco semanas, el proyecto *Mitos en escena* ofreció a los estudiantes de tercer grado una inmersión profunda en el mundo de las leyendas, combinando la lectura, la comprensión, la expresión creativa y la reflexión crítica. Desde la exploración de leyendas preexistentes como *La Llorona* y *La Sayona* hasta la creación de narraciones originales, cada semana se diseñó

para fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales, promoviendo un aprendizaje significativo y conectado con la realidad de los estudiantes.

El abordaje de mitos en escena propicia un cambio cognitivo significativo en los estudiantes al estimular su capacidad de análisis, interpretación y síntesis. Al enfrentarse a leyendas de diferentes orígenes y culturas, los estudiantes aprenden a identificar patrones narrativos, reconocer temas locales y comprender la función de los relatos fantásticos como legado de transmisión oral basados en valores y creencias. La creación de sus propias leyendas imaginarias les permite aplicar estos conocimientos de manera práctica, desarrollando su creatividad, su capacidad de resolución de problemas y su habilidad para comunicar ideas de manera efectiva.

El aporte más significativo de este abordaje radica en la capacidad para conectar el aprendizaje con la experiencia personal de los estudiantes. Al incorporar elementos que los identifican en sus leyendas, los estudiantes se apropian del conocimiento y lo integran a su propia identidad, desarrollando un sentido de pertenencia y una mayor conciencia de su papel como agentes culturales. Además, el trabajo en equipo y la puesta en escena de los mitos fomentan la colaboración, la empatía y el respeto por la diversidad, contribuyendo a la formación de ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con su entorno.

RELATO 11

**Aula invertida: simulación de un MUN
para la enseñanza de la sostenibilidad
marina**

Margory Dugarte

11.1 Datos generales

TÍTULO	Aula invertida: simulación de un MUN para la enseñanza de la sostenibilidad marina
DOCENTE	Margory Dugarte
INSTITUCIÓN	La Salle, Mérida
GRADO	Cuarto grado

11.2 Introducción

En el corazón del viaje educativo se encuentra la búsqueda constante de encender la curiosidad, fomentar el pensamiento crítico e inspirar un sentido de responsabilidad global en nuestros estudiantes. Bajo esta premisa, en el Colegio La Salle, Mérida se integró en el plan de estudios de cuarto grado un innovador Modelo de simulación de las Naciones Unidas (MUN, según sus siglas en inglés), con el propósito de alcanzar estas metas.

Este relato pedagógico narra cómo, a través de la participación en un MUN escolar, los estudiantes se sumergieron en una experiencia transformadora centrada en el tema *Vida bajo el agua y conservación de los océanos*, alineado con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 14 de la Agenda 2030 de la ONU (2023). La iniciativa, diseñada para el último trimestre del año escolar 2024-2025, invita a los estudiantes a profundizar en la comprensión de la biodiversidad marina, mediante investigaciones colaborativas y actividades vivenciales, además de fortalecer sus habilidades en comunicación,

argumentación, resolución de problemas, discurso y destrezas manuales.

El proyecto promueve el desarrollo integral de competencias esenciales para el siglo XXI. Para guiar la investigación preliminar de los estudiantes se les plantearon interrogantes clave: ¿Qué estrategias podemos implementar para mitigar la contaminación de los océanos y preservar la biodiversidad marina? ¿Cómo pueden diferentes países trabajar juntos para lograr objetivos comunes en la protección de los ecosistemas marinos?

Este relato profundiza en el diseño, la implementación y los resultados esperados de este proyecto pedagógico bajo nuevas características de abordaje; entre ellas el aula invertida, la cual sin duda, es una metodología de enseñanza que promueve el aprendizaje desde la construcción del conocimiento hasta llegar, para quienes lo ponen en práctica con conciencia, a la comprensión, análisis, apropiación y aplicabilidad del tema investigado ajustado a los contextos sociales, es decir, que esta metodología garantiza la incorporación de dinámicas activas en la enseñanza y por tanto, nuevas formas de ocupar el tiempo en el aula (Alarcón y Alarcón, 2021).

Asimismo, motiva a la realización de actividades diferentes que los conduzca a la contextualización de los temas, lo que conlleva e incentiva al docente a buscar metodologías activas, es decir, métodos que generen cambios “profundos en el comportamiento de docentes y estudiantes. Esto significa revisar la planificación de las asignaturas, desarrollar actividades formativas y evaluar el aprendizaje para promover la coherencia constructiva” (Guamán, 2024, p. 8).

En síntesis, el relato destaca cómo la iniciativa de planificación de un MUN aprovecha la energía natural

de los estudiantes de cuarto grado, sus habilidades de comunicación y su pensamiento lógico para crear un aprendizaje significativo, desde una experiencia innovadora con la cual puedan conectar el aprendizaje en el aula con aplicaciones en el mundo real e involucrar a padres y representantes en el viaje educativo, para posteriormente adaptarlos a su realidad a través de la participación, colaboración, creatividad y sobre todo la reflexión.

También explora cómo el proyecto fomenta la interdisciplinariedad entre las distintas áreas del conocimiento, permitiendo abordar la conservación de la vida marina desde Ciencias Naturales; la descripción geográfica de un país desde Ciencias Sociales, Ambiente y Turismo; así como el discurso vinculado a la Lengua y el patrimonio desde la Educación Estética. Esta integración favorece una interrelación que impulsa al estudiante a conectar aprendizajes desde diversas perspectivas.

Por otra parte, al sistematizar esta práctica mediante el modelo de aula invertida, se genera un ambiente en el que los estudiantes se sienten motivados a explorar, investigar y construir su propio conocimiento. Esto representa, sin duda, una responsabilidad fundamental que contribuye a edificar una comunidad de aprendizaje sólida y prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del futuro.

Además, esta metodología, tal como lo propone Rivera (2019), mejora el aprendizaje al invertir las actividades tradicionalmente realizadas en el aula, fundamentándose en cuatro pilares esenciales: i) el diseño de entornos flexibles (reorganización de ambientes de aprendizaje); ii) desarrollo de una cultura de aprendizaje (exploración de temas a profundidad); iii) selección de contenidos intencionales y iv) docentes como educadores profesionales (brindado información

relevante e introduciendo la retroalimentación), pilares que se profundizan en la metodología empleada para el desarrollo de este proyecto.

Mientras contemplamos esta iniciativa, debemos preguntarnos: ¿Cómo podemos garantizar que los enfoques innovadores como este se conviertan en elementos permanentes de nuestra práctica pedagógica, fomentando una cultura de aprendizaje continuo y conciencia global en nuestros estudiantes? Estas inquietudes y otras serán develadas más adelante, pues forman parte de la reflexión que provee la producción de este relato pedagógico y son medulares dentro de la propia práctica docente. Las reflexiones y análisis que se presentarán a continuación exploran estas cuestiones en profundidad, ofreciendo una visión integral de la implementación y los resultados de este proyecto transformador.

11.3 Desarrollo

Para entrar en contexto, el proyecto que se planteó a los estudiantes lleva por nombre *Vida submarina y conservación de los océanos. Simulación de un Modelo para la Naciones Unidas*, despertando su curiosidad gracias a términos como *MUN* y *conservación*. Este primer contacto generó una lluvia de ideas y preguntas, buscando comprender el significado de estos conceptos y cómo se relacionaban entre sí: ¿Qué significa eso? ¿Qué tiene que ver con el salón, diversidad es varios? ¿Conservación, es cuidar? Para aclarar estas dudas, se propició un espacio de *feedback* que permitió explicar y comprender el tema en profundidad, abordando tanto la estrategia de investigación a través del aula invertida (pilar exploración de temas), como la estrategia principal de enseñanza y evaluación enfocada en el MUN. En este

contexto, se enfatizó la relevancia de la simulación, la lectura, la escritura y la redacción de discursos de posición oficial característicos de estos escenarios académicos.

Como parte del proceso de aprendizaje, se proyectó un video sobre biodiversidad y vida marina ODS 14 y el MUN. Se utilizaron recursos disponibles en el aula, como el televisor e internet, empleando plataformas para la búsqueda y visualización como YouTube y se adaptó el espacio como un entorno más flexible (pilar número uno).

Esta experiencia visual permitió a los estudiantes entender que la biodiversidad abarca mucho más que solo animales, incluyendo plantas y microorganismos que coexisten en diversos ecosistemas, lo que llevó a descubrir el término *ecosistemas* y que el MUN es un modelo muy utilizado para debatir temas y buscar soluciones para una problemática determinada. Ambos videos resultaron ser una herramienta valiosa para la comprensión, generando satisfacción y un mayor interés por aprender. Como tarea para reforzar lo aprendido, se les asignó la búsqueda de lecturas de información relacionadas con la vida marina y su cuidado.

Más adelante, en el entorno del MUN, a cada estudiante se le asignó un país miembro de la ONU para representar, distribuyendo también los océanos del mundo para asegurar su representación en la simulación del foro final, quedando establecido de la siguiente manera: i) océano Pacífico comprendido por los países de Estados Unidos, Ecuador, Panamá, Japón, Filipinas, China y Colombia; ii) océano Índico formado por los países de Tailandia, Kenia, India, Egipto, Madagascar, Sudáfrica y Emiratos Árabes; iii) al océano Atlántico lo integraba Brasil, Argentina, Venezuela, Portugal, Uruguay, Italia, México y España; iv) el océano Antártico, por su parte lo conformaron Chile,

Australia y Nueva Zelanda y por último, v) el océano Ártico fue constituido por Noruega, Rusia, Islandia, Dinamarca, Suecia y Canadá.

Paralelamente, se abordó el área de Ciencias Sociales, Ambiente y Turismo, comenzando con el tema *Mi país: El territorio venezolano*, en el que se explicó el espacio geográfico, incluyendo ubicación, capital, relieve, clima, fauna, vegetación y flora, destacando el pilar del aula invertida: selección de temas intencionales, pues el objetivo era que los estudiantes pudieran conectar estos conceptos con el proyecto y profundizar su investigación sobre estos temas enfocado en cada país asignado. Aplicando la metodología descrita, se les propuso realizar un breve escrito sobre su país, donde discutirían desde la perspectiva de una delegación del MUN, con un límite de tiempo de 40 segundos.

Con el transcurrir de las semanas de trabajo, se introdujo al grupo de estudiantes en el término *amenaza*, logrando describirlo desde los diferentes contextos de las delegaciones donde se desenvolvían, pero que gracias a la estrategia de pregunta generadora se logró centralizarla en la siguiente interrogante ¿Qué amenaza la vida marina?, surgiendo entonces, diferentes premisas como el plástico, las redes de los pescadores, el petróleo, nosotros. Lo que llevó a una profunda reflexión sobre la ignorancia y el desapego que el ser humano tiene con relación al cuidado de otros seres vivos, específicamente los que hacen vida en los océanos, sirviendo esto para dar cabida a una nueva petición para el desarrollo de un discurso sobre las amenazas y posturas del país asignado en cuanto a las propuestas para su protección, resaltando que deben estar orientados en el objetivo 14 de la ONU y los principios 9 y 10 de sostenibilidad de los océanos.

En los encuentros sucesivos estipulados a visualizar e interactuar en función de los avances de los estudiantes, los discursos sorprendieron, la investigación no fue superficial, los estudiantes argumentaban sus ideas y relacionaban los espacios geográficos con sus océanos correspondientes, lo que llevó a resaltar el pilar cuatro de la metodología del aula invertida –estudiar y guiar– pues las preguntas surgidas después de las lecturas de los discursos eran un poco más complejas, y se requería la retroalimentación, sobre todo en la ideas cuyas propuestas contenía frases que no conocían como por ejemplo: *tecnologías limpias y sostenibles, pesca selectiva, control y monitoreo de la pesca.*

En ese mismo orden de ideas, se propició la construcción del discurso de posición oficial que sería presentado por cada delegación para ser leído y unido al discurso de las delegaciones de los estudiantes de quinto grado, pues cabe destacar que la dinámica de interacción en el foro final estuvo constituida por estudiantes de cuarto y quinto respectivamente. Esto con la intención de unir esfuerzos docentes en un trabajo de equipo integral. Una vez recolectados, se comenzó la revisión exhaustiva entre pares docentes, para ello, se leía cada discurso y se procedía a dividirlo según sus argumentos en discurso de apertura, de amenazas o de posición oficial, estableciéndose los mismos, para garantizar la participación de los 60 niños en el modelo.

Los ensayos comenzaron, y la emoción de los niños se pudo notar en sus conversaciones y gestos, su unificación con los niños de quinto grado les generaba un poco de dificultad, pero a la vez motivación al sentir que sus compañeros podían escuchar lo aprendido en el aula sobre su país asignado, la conservación de la vida marina y el MUN.

Su interés se intensificó cuando alrededor de la cuarta semana de trabajo, se llevó a cabo una videollamada por medio de *Google Meet* con una representante del MUN de la Universidad Central de Venezuela (UCV), quien les explicó de forma clara, amena y profunda cómo se desarrolla este tipo de modelos y para qué sirven, así como las mociones y *caucus* más frecuentes. Ante ello, los estudiantes respondieron con inquietudes referentes a ¿Cuántas delegaciones has representado? ¿Qué se siente pertenecer a este modelo? ¿Cuál es la posición de Venezuela actualmente en la ONU?, entre otras preguntas que generaron un compartir de ideas interesante. La joven decidió, dado el interés de los estudiantes, facilitar sus láminas de presentación de la información discutida para que los niños pudiesen tener más información.

Continuando con los ensayos, a medida que se iba desarrollando la estructura del MUN, se podía notar que los estudiantes se comportaban con más formalidad y respetaban los protocolos establecidos, pidiendo los *caucus* o mociones para el momento de las intervenciones. Cabe resaltar, que cada proceso se fue evaluando formativa y sanativamente, por medio del uso de escalas de estimación y listas de cotejos, aplicadas en cada tema con el cual se interrelacionó el contenido, sin descuidar los esfuerzos que cada estudiante realizaba para la comprensión por un lado del MUN y, por otro, de los contenidos que se discutirían en él, sin dejar aquello a los cuales se tenían que abordar en otros espacios diferentes.

11.4 Dificultades

En cuanto a las dificultades presentadas, se presentaron inicialmente en la integración de cuarto y quinto grado en la misma actividad, pues el número en este MUN era de

60 estudiantes, razón por la cual se estableció trabajar por parejas comprendidas por un estudiante de cada grado. Se distribuyeron como anteriormente se explicó, por países representantes de los diferentes océanos.

Asimismo, fue una dificultad aplicar una nueva metodología, el aula invertida, con la cual la mayoría estaban familiarizados, pero no es usada correctamente. Fue difícil encontrar espacios administrativos en concordancia entre ambas docentes para la corrección de los discursos y las respectivas reuniones de planificación con las delegadas de los grados para determinar los equipos, la elaboración de identificadores y banderas que se utilizarían en el modelo final, así como las carpetas contentivas para los discursos y trabajos; además, de la redacción de dos documentos explicando cómo debía elaborarse el discurso de posición oficial, y cómo ir reuniendo y plasmando la información investigada en un trabajo.

El hecho de tener dentro del grupo de los niños a un estudiante con nacionalidad China, fue un reto, al hacerle comprender las dinámicas que se desarrollaban, pues no las comprendía del todo, sin embargo, se redireccionó lo que podía ser su debilidad en cuanto al idioma español en una interacción en su lengua materna para la participación en foro final.

11.5 Conclusiones

La implementación de este proyecto interdisciplinario, apoyado en la metodología del aula invertida, no solo enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que también fortalece el desarrollo integral de los estudiantes. Al vincular distintas áreas del conocimiento y fomentar la autonomía en la construcción del saber, se promueve una

educación más significativa y contextualizada, capaz de responder a los retos actuales de la sociedad.

Además, la integración de estrategias innovadoras como el aula invertida contribuye a que los estudiantes asuman un rol activo y protagónico en su formación, desarrollando habilidades de investigación, pensamiento crítico y trabajo colaborativo. Estas competencias resultan esenciales para la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con su entorno.

Finalmente, cabe destacar que este enfoque pedagógico sienta las bases para la creación de comunidades de aprendizaje dinámicas, en las que el intercambio de ideas y la reflexión conjunta potencian el crecimiento personal y colectivo. De esta manera, el proyecto no solo cumple con los objetivos curriculares, sino que también inspira a los estudiantes a convertirse en agentes de cambio capaces de contribuir de manera positiva a la conservación del medio ambiente y al bienestar social.

Referencias

- Alarcón Díaz, D. y Alarcón Díaz, O. (2021). El aula invertida como estrategia de aprendizaje. *Revista Conrado*, 17(80), 152-157. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n80/1990-8644-rc-17-80-152.pdf>.
- Cedeño-Escobar, M. y Vigueras-Moreno, J. (2020). Aula invertida: una estrategia motivadora de enseñanza para estudiantes de educación general básica. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 6(3). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7539749.pdf>. *escuela*.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Guamán, J. (2024). Aula invertida para el aprendizaje en operaciones básicas con números enteros [trabajo de maestría en Innovación en Educación]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <https://repositorio.puce.edu.ec/items/aaea0638-d82d-49ad-a435-fb88a3c3e254>.
- Kolb, D. A. (1984). Teoría del aprendizaje experiencial. En D. A. Kolb (Ed.), *Aprendizaje experiencial: Enfoques y aplicaciones* (pp. 1-20). Nueva York: McGraw-Hill.
- León, N. (2023). *El relato pedagógico como estrategia para la integración familia-escuela*. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/480/4804850009/>.

Maine, C. (2015). *Narrativa pedagógica*. SIPEC https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Diplomatura/CsyTecnologia2015/Narrativa_Pedagogica.pdf.

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. (Resolución 70/1 de la Asamblea General, A/RES/70/1). https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf.

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2023). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Edición especial. https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2023_Spanish.pdf?_gl=1*1f0ovql*_ga*MjA2NjMONDA20S4xNzUwODc1*_ga_TK9B-QL5X7Z*cze3NTA4Nzc0NzQkajYwJGwwJGgw

Piaget, J. (1975). Introducción a la epistemología genética: El pensamiento biológico, psicológico y sociológico (Vol. 3). Paidós

Rivera, F. (2019). *Aula invertida. Un modelo como alternativa de docencia en ingeniería*. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana: Aula invertida: un modelo como alternativa de docencia en ingeniería .

Torres, A. (2016). *La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel*. <https://psicologiyamente.com/desarrollo/aprendizaje-significativo-david-ausubel>.

Universidad Europea. (2023). *Aprendizaje basado en proyectos: qué es y ejemplos*. <https://universidadeuropea.com/blog/que-es-aprendizaje-basado-proyectos/>.

- Villamar Gavilanes, A. M., & Sánchez Casanova, R. (2024). Explorando las bases pedagógicas de la gamificación como enfoque metodológico en la enseñanza superior. *Educación*, 33(65), 166-188.
- Von Neumann, J., & Morgenstern, O. (1944/1947/1953). *Theory of Games and Economic Behavior* (3ª ed.). Princeton University Press.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

