

# **El modelo integrativo como facilitador del desarrollo virtual y presencial de la Educación Cultural y Artística**

## **The Integrative Model as a Facilitator of the Virtual and Face-To-Face Development of Cultural and Artistic Education**

**Leoncio Orellana Rojas**

*Universidad Nacional de Educación, UNAE*

### **Resumen**

Dentro del currículo educativo ecuatoriano, la cátedra de Educación Cultural y Artística (ECA) es considerada como un espacio para el desarrollo de los conocimientos de expresiones artísticas, a través de la comprensión de diferentes contextos y costumbres culturales. Por este motivo, es fundamental que, desde la práctica docente, se encuentren maneras para cumplir con los objetivos de la materia. Dadas estas circunstancias, en el presente texto se establecerá cómo el Modelo Integrativo puede actuar como estrategia metodológica para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) en el área de ECA, a través de actividades en torno a sus fases y categorías. Las bases para el estudio serán establecidas a partir de investigaciones previas, debido a que no ha sido posible una aplicación directa del presente proyecto. De esta forma, se observará cómo este modelo puede ser utilizado para guiar las clases del área de ECA, tanto de forma virtual como presencial.

**Palabras clave:** modelo integrativo; Educación Cultural y Artística; estrategias metodológicas

### **Abstract**

In the Ecuadorian educative curriculum, Educación Cultural y Artística (Cultural-Artistic Education) classroom is considered as a space to develop the knowledge of artistic expression through the study of different cultural customs and contexts. For this reason, is essential, from the teaching practice point of view, to find many ways to fulfill classroom objectives. In this context, the current presentation will stablish how the integrative model can act like a methodologic strategy by expanding the teaching-learning process in the Cultural-Artistic Education classroom (CAE) through activities based in the phases and categories of this model. The basis for this study have been established from previous investigations, because a direct application of this project wasn't possible. Thus, it will shown how this model can be utilized to guide face to face and virtual CAE classes.

**Keywords:** integrative model; Cultural and Artistic Education; methodologic strategies

## Introducción

En la actualidad, la materia de Educación Cultural y Artística (ECA) forma parte de la malla curricular del contexto educativo ecuatoriano. Dentro del currículo de 2016, se define a la cátedra de ECA como “el espacio que promueve el conocimiento y la participación en la cultura y el arte contemporáneos, en constante diálogo con expresiones culturales locales y ancestrales, fomentando el disfrute y el respeto por la diversidad de costumbres y formas de expresión” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, p. 50). Por lo tanto, el área que durante años recibió un rol intermitente dentro de los procesos educativos, desde 2016, cuenta con un espacio y currículo propio que la establece como una pieza clave dentro de la formación académica de los estudiantes.

A pesar de que la cátedra actualmente cuenta con una guía definida, los docentes suelen padecer problemas al momento de desarrollar sus clases. Dicha situación ocurre debido a varios factores dentro del contexto ecuatoriano, es así que, por ejemplo, Corral y Loor (2019), en su investigación realizada en la provincia del Azuay, en la ciudad de Cuenca, establecen que el 50 % del profesorado a cargo de la enseñanza de ECA no cuenta con una formación específica para el área, lo que, en un marco más amplio, sirve como referencia para todo el contexto nacional. En consecuencia, ante la falta de familiaridad que muchos docentes tienen aun con el área, es importante establecer estrategias que puedan servir como guías para la ejecución de las clases.

Por este motivo, en el presente texto, se establecerá cómo la aplicación del modelo integrativo dentro del área de ECA puede servir de estrategia base, para el desarrollo de la cátedra. De esta manera, será posible determinar cómo las fases y categorías de este modelo pueden utilizarse en el desarrollo de las clases de ECA, tanto de forma virtual como presencial. Para ello, se establecerán estrategias y actividades acordes a cada una de las fases, las mismas que estarán respaldadas a partir de investigaciones previas, dado que la aplicación directa de la propuesta no se pudo ejecutar. No obstante, se espera sentar una base teórica que *a posteriori* pueda ser aplicada, de acuerdo con las necesidades educativas de cada contexto académico.

## Metodología

### ECA y aspectos curriculares

Como se pudo leer en la introducción, la definición e importancia del área de ECA está establecida dentro del contexto educativo ecuatoriano. A su vez, esta, al igual que todas las asignaturas, se rige bajo los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación de Ecuador (2016); el que, de forma general, estableció los lineamientos curriculares a seguir. Estos elementos se rigen en función de cumplimiento del perfil de salida del bachillerato que establece las condiciones que un estudiante debe cumplir para poder graduarse.

Dichos elementos curriculares, de acuerdo con el Ministerio de Educación de Ecuador (2017), se utilizan dentro de las planificaciones a una escala meso y microcurricular: en la Planificación Curricular Institucional (PCI), Planificación Curricular Anual (PCA) y Planificación por Unidad Didáctica (PUD). En el contexto de el presente texto, se trabaja con relación a la PUD, puesto que las actividades y estrategias dadas se enfocan en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes en función del perfil de salida.

## El modelo integrativo

Dentro del contexto pedagógico, Eggen y Kauchak (2009) definen *modelo* (del que parte el modelo integrativo) como un enfoque de enseñanza que posee las siguientes características:

- Está diseñado para ayudar a los estudiantes a adquirir un conocimiento profundo según las especificaciones del contenido y para desarrollar habilidades para pensar críticamente.
- Incluye una serie de pasos específicos que intentan ayudar a los estudiantes a alcanzar los objetivos.
- Está basado en la teoría del aprendizaje.
- Está basado en la teoría de la motivación (p. 35).

Es importante aclarar el presente concepto de modelo, antes de hablar del integrativo, porque este último se basa en las pautas mencionadas previamente.

El modelo integrativo surge de los aportes de Eggen y Kauchak (2009) para “ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión profunda de cuerpos organizados de conocimiento mientras desarrollan las habilidades de pensamiento crítico” (p. 273). De esta forma, con la aplicación de este modelo, se pretende que los estudiantes interioricen y relacionen información y, a su vez, sean capaces de tener una postura crítica sobre el conocimiento que les rodea, así como sobre su importancia.

Este modelo se divide en cuatro categorías —motivación, atención, pensamiento crítico y trabajo cooperativo— que se desarrollan de forma implícita al aplicarlo y sirven “para que el alumno pueda alcanzar las destrezas y conocimientos establecidos en el sistema educativo” (Granda y Orellana, 2019, p. 8). La implementación de estas categorías fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se debe mencionar que el modelo integrativo consta de cuatro fases de aplicación que no siguen un orden jerárquico ni una secuencialidad fija, sino que se pueden adecuar al contexto en el que se aplican:

Tabla 1. Funciones de aprendizaje y motivación para las fases del modelo integrativo

Fases	Función de aprendizaje y motivación
<b>1. Abierta</b> Los alumnos describen, comparan y buscan pautas.	Promueve la participación y asegura la respuesta correcta.
<b>2. Causal</b> Los estudiantes explican similitudes y diferencias.	Comienza la producción de esquemas y desarrolla percepciones de competencia.
<b>3. Hipotética</b> Los discentes hacen hipótesis de las diferentes condiciones.	Hace avanzar la producción de esquemas y facilita la transferencia de conocimiento.
<b>4. Cierre y aplicación</b> Los alumnos generalizan para formar relaciones.	Logra un equilibrio y promueve la codificación.

Fuente: Eggen y Kauchak (2009, p. 298)

La aplicación de estas fases juega un rol muy importante dentro del presente proyecto, pues las recomendaciones de las actividades y estrategias estarán planteadas de acuerdo con las fases de este modelo. A continuación, se establecerán, por cada fase, dos estrategias-actividades para la ejecución de clases y se especificará la influencia de las categorías en cada una de ellas. Cabe aclarar que no necesariamente todas las categorías se verán reflejadas en cada actividad.

### **Fase 1: Abierta**

Está enfocada en el establecimiento de pautas, puede relacionarse con la anticipación de la clase, dado que se considera un punto de partida hacia un tema. Las actividades deben estar enfocadas en la descripción y observación de una información base, debido a que se busca que los estudiantes se familiaricen con la información y se atrevan a contribuir, en otras palabras, a *romper el hielo*. Por ende, se debe priorizar en captar la atención y motivar al educando, pues de la búsqueda de pautas primarias propiciará el desarrollo de las próximas fases del modelo.

1. Actividad focal introductoria. Según Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2003), consiste en activar los conocimientos previos del alumno por medio de la creación de escenarios realistas o surrealistas, pero relacionados con el tema abordado. Dentro del contexto de ECA, esto puede hacerse a través de la introducción de una obra u acto que permita al estudiante tener un primer acercamiento con la temática tratada, a través del uso del conocimiento previo, para crear una base inicial para la temática. Así, se podrá tomar el foco de atención y fomentar la motivación en el educando.

2. Enseñanza recíproca. Este tipo de actividades enfatiza en cómo se da comunicación y fluye la información entre el alumno y el docente. Se parte de un diálogo o discusión, entre el docente y los estudiantes o entre estos últimos, para apoyar el alcance de objetivos o determinar la guía de razonamiento que, a través de interrogantes, permite construir relaciones lógicas entre lo nuevo y lo ya conocido (Sullivan *et al.*, 1995). Bajo estas condiciones, se pueden usar actividades, como lluvia de ideas, u organizadores gráficos sencillos que indiquen, de una forma sutil, el tema a abordar. Debe ser el educando quien, partiendo del uso del pensamiento crítico e incluso de la colaboración con sus compañeros, establezca los datos básicos de la guía docente. En el área de ECA, esta estrategia se enfoca en un proceso activo de intercambio de conceptos, ejemplos y características del material y destreza abordada.

### **Fase 2: Causal**

Establece similitudes y diferencias dentro de la temática abordada, para encontrar conexiones o relaciones (Eggen y Kauchak, 2009). De esta manera, las actividades y estrategias se enfocan en el contraste de la información dada, de forma que se crea un marco más amplio sobre el tema. Es así que se toma como base la fase previa, para profundizar en las variables que determinan el contexto de la información y dar paso a la asimilación de la misma. En este contexto, se podría establecer como cimiento de las actividades lo siguiente:

1. Mapas cognitivos o conceptuales inductivos. Aunque esta estrategia se considera común dentro del aula, es importante aclarar que su finalidad es presentar “relaciones de orden jerárquico entre conceptos, en forma de proposiciones [...]. Cada uno de los conceptos de rango menor debe terminar en un ejemplo” (Gallego-Ortega y Salvador-Mata, 2009, p. 190). De esta manera, el estudiante necesita emplear su criterio para hacer asociaciones entre conceptos, elementos o características, lo que a su vez requiere de un buen nivel de atención y motivación. Finalmente, se recomienda enfocar este recurso desde una perspectiva inductiva, pues en ECA se parte del

contexto cultural-histórico, para comprender una idea o concepto, por ejemplo, en el estudio de las corrientes artísticas o de los géneros en las distintas artes existentes.

2. Clarificación de la información. Esta actividad consiste en promover un espacio y flujo de comunicación claro que permita su comprensión y, por ende, la retroalimentación mutua. Para ello, Gallego-Ortega y Salvador-Mata (2009) establecen el uso de los siguientes recursos: “a) verbales: ejemplos, anécdotas, hechos reales; b) prácticos: observación de fenómenos u objetos, experimentos y demostraciones y; c) Instrumentales: recursos didácticos materiales” (p. 183). Esto último tiene un valor especial dentro del contexto de ECA, puesto que, si bien la materia no consiste en crear artistas, se enfoca en la interiorización de las expresiones artísticas y culturales de diferentes artes y pueblos. Por este motivo, el estudiante podrá establecer cómo la información tiene relación directa o indirecta con distintos aspectos de la realidad.

### **Fase 3: Hipotética**

Esta se diferencia de las anteriores dado que, como su nombre indica, se enfoca en establecer hipótesis de cómo serían las pautas, similitudes y conceptos aprendidos en condiciones diferentes. Todo este proceso tiene como fin establecer las condiciones y características de un conocimiento específico. Por consiguiente, es necesario visualizar posibilidades en torno a variables establecidas, a través del uso del pensamiento crítico, pues el análisis del proceso determina las características propias del tema a estudiar. Siguiendo estas bases, se considera la aplicación de las siguientes actividades:

1. Diagrama causa-efecto. Este resulta apropiado cuando el objetivo de aprendizaje busca que “los estudiantes piensen tanto en las causas reales o potenciales de un suceso o problema, como en las relaciones causales entre dos o más fenómenos” (Eduteka, 2007, párr. 2). Esta variante de organizador gráfico consiste en un recuadro que actúa como cabeza, una línea que sirve como columna central y de la que surgen líneas principales hacia arriba y abajo, a su vez, a estas se integran por líneas secundarias que explican las características o condiciones de las principales. Al final, se busca estimular el pensamiento crítico y el trabajo cooperativo entre los estudiantes, dado que permite asociar causas, razones, motivos y factores principales y secundarios que inciden sobre lo estudiado de forma individual, pero también a través de un proceso cooperativo.

2. Simulación y recreación de situaciones. Consiste en el planteamiento de preguntas que cuestionen las condiciones en las que se desarrolla la información tratada, pero de una forma más lúdica que acerque al juego. Esta actividad consiste en establecer escenarios imaginativos que detallen el contexto, elementos y características de la temática o concepto a tratar de acuerdo con el currículo. Para ello se puede proceder a proponer una recreación imaginativa en la que el docente o los propios estudiantes describan una situación bajo condiciones diferentes al concepto o también una elaboración más detallada que recree los elementos desde aspectos visuales, es decir, que utilice material de apoyo, como vestimenta u otros recursos. De esta forma, se crea un ambiente en el aula que promueve el trabajo en equipo y el interés por profundizar, más allá de lo visto en la clase.

### **Fase 4: Cierre y aplicación**

Finalmente, se “elaboran generalizaciones con base en el análisis de la información” (Eggen y Kauchak, 2009, p. 326). Es decir, se recopila e interioriza las pautas, similitudes, diferencias, condiciones y características que desarrollan un concepto, un conocimiento. Además, para esta fase, es importante establecer actividades que permitan tanto la asimilación de lo estudiado como también su comprobación, es decir, tiene relación con los procesos de evaluación.

1. Grupos interactivos. Aunque esta estrategia puede usarse básicamente en cualquiera de las fases mencionadas, se considera que dentro de esta ayuda a asimilar la información de una forma colaborativa y después de todos los procesos previamente realizados. Se deben organizar diferentes grupos heterogéneos para “realizar actividades de aprendizaje con la ayuda de una persona voluntaria, que apoya y estimula el trabajo de cada pequeño grupo” (Álvarez-Álvarez, 2017, p. 91). Con esta estrategia, el docente en conjunto de un grupo de voluntarios, va rotando diferentes actividades en torno a la temática requerida, con la finalidad de que todos los estudiantes potencien sus capacidades y las de los demás, mientras aplican lo aprendido durante todo el proceso.

2. Uso de retroalimentación. Esta estrategia se constituye en el intercambio constante y circular de información. Dentro del contexto de aula, se busca que los estudiantes tomen acciones correctivas sobre su desempeño (Cauley y McMillan, 2010), es decir, más que poner una nota al proceso de aprendizaje, se espera dar lineamientos puntuales sobre los puntos a favor, pero también los aspectos en los que se puede mejorar. Esta actividad va de la mano con los grupos interactivos, pues se plantea una evaluación, pero desde una perspectiva positiva, es decir, enfatiza el trabajo hecho por el estudiante en el aula y crea un ambiente en el que el educando se motiva, pero también es crítico de su propio rendimiento. De esta manera se puede dar cierre a todo un proceso, pues es una actividad aplicable a prácticamente todo contexto educativo.

## Rol de los ambientes de aprendizaje presenciales y virtuales

Los ambientes de aprendizaje, según Duarte (2003), son el espacio donde se establecen y desarrollan las condiciones adecuadas para el desarrollo del proceso educativo. En este espacio se instauran “experiencias y vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socio-afectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa” (2003, p.6). Así se establece cómo las estrategias a usar se enfocan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), tanto en ambientes físicos como virtuales.

De esta forma, las actividades y estrategias planteadas anteriormente se consideraron para que puedan ser aplicadas en ambos contextos, es decir, se adaptan a las necesidades que los docentes del área de ECA puedan tener. No obstante, esto no contradice lo mencionado en el párrafo anterior, pues dentro del presente artículo se enfatiza que el ambiente de aprendizaje es un espacio de trabajo y se deja otro tipo definiciones para futuras investigaciones.

## Resultados y discusión

Como se mencionó en un principio, las presentes actividades no fueron implementadas por el autor debido a la falta de tiempo, pero también de un espacio educativo en el que se pudiese llevar a cabo, por lo que queda pendiente su aplicación dentro de una planificación formal. No obstante, para respaldar tanto el uso del modelo integrativo como el de las estrategias y actividades mencionadas en las fases de dicho modelo, se recurrió a la revisión de antecedentes que demuestren su eficacia y pertinencia. Por este motivo, se los mencionará brevemente y se analizará su relación con el área de ECA:

Principalmente, la aplicación del modelo integrativo parte de Granda y Orellana (2019), quienes implementaron dicho modelo como base para crear comunidades de aprendizaje en el área de Lengua y Literatura, con estudiantes de octavo año de EGB. A lo largo de dicho proyecto,

los autores lograron mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en dicha área, además de fomentar la motivación, niveles de atención, trabajo en equipo y pensamiento crítico de los alumnos. Todo esto, a partir de la aplicación de diferentes actividades establecidas en una planificación áulica, las que, a su vez, tomaban como punto de partida el fortalecimiento de las cuatro categorías del modelo integrativo según las destrezas del contexto curricular.

Al relacionar esta experiencia con la propuesta del presente proyecto, se observan diferencias, principalmente porque la presente toma las fases del modelo integrativo como guía, mientras que Granda y Orellana parten del modelo para construir comunidades de aprendizaje. Además, aplicaron dicha guía en el área de Lengua y Literatura, mientras esta investigación está destinada al área de ECA. Sin embargo, ambas propuestas enfatizan en las categorías del modelo como potenciadores del rendimiento académico. Es así que en cada actividad o estrategia planteada, la metodología establece su relación con una o varias de las categorías.

Dentro de la fase abierta, las actividades focales introductorias implican la activación de conocimientos previos, siendo este un proceso común dentro de los momentos de la clase. Simplemente, es necesario direccionar la actividad hacia la temática y destreza que se tenga planificado abordar. En cambio, respecto a la enseñanza recíproca, Ollora-Triana *et al.* (2021) mencionan cómo, al tomar en consideración las inquietudes y aportes de los participantes de su taller, se pudo generar “transformaciones a quienes han tenido la oportunidad de participar tanto en la construcción como en la recepción” (p. 162). Por ende, tener en consideración los aportes de los propios alumnos permite enriquecer, desde un principio, el PEA.

En relación con la fase causal, respecto a los mapas cognitivos y conceptuales, Giraldo-Encino (2017) evidencia cómo estos recursos tienen una relación directa con la mejora de la comprensión lectora. Dado que esta habilidad es necesaria en todo contexto educativo, también tiene una relación directa con ECA. Por ejemplo, dentro de la materia, sirve para la asimilación de los contenidos y para crear asociaciones entre las expresiones y costumbres culturales y artísticas propias del área. Por otra parte, respecto a la clarificación de la información, desde la experiencia docente, se debe ser consciente de cómo la interacción entre un contenido y sus variables de aplicación o asociación permiten que el educando comprenda su utilidad o importancia, ya sea dentro del contexto educativo o en la vida cotidiana.

Respecto a la fase hipotética, de acuerdo con Hayet-Sáez (2016), el uso del diagrama causa-efecto permite, generalmente, que los estudiantes puedan hacer conexiones simples respecto a un tema (en el caso de la autora expone hallazgos en el área de estudios sociales). No obstante, es importante enfatizar que esta actividad requiere del desarrollo de ciertas habilidades cognitivas en torno a identificación de la causalidad. Por ende, a pesar de sugerir esta actividad, es evidente que no se puede implementar con cualquier estudiante. En cambio, con respecto a las recreaciones y simulaciones, Frutos de Blas (2016) menciona que este tipo de actividades “se fusionan en el factor lúdico que permite que el alumnado se implique (*engage*) hasta el caso de quedar absorto totalmente en la actividad planteada (*flow*)” (p. 360). Es decir, al final, permite que comprendan el porqué de una situación y sus variables.

Finalmente, con relación a la fase de cierre y aplicación, el uso de los grupos integrativos, según Granda y Orellana (2019), consolida el aprendizaje de los estudiantes a través de tareas en las que se usan los conocimientos previamente aprendidos y se promueve la interacción entre educandos. Al aplicar esta actividad en el área de ECA, se puede crear un ambiente de constante diálogo con las expresiones culturales y artísticas estudiadas acorde a las destrezas de la materia. De igual forma, Canabal y Margalef (2017) establecen que contextualizar los procesos de retroalimentación permite “promover procesos de evaluación globales, complejos y auténticos,

y por tanto, aprendizajes profundos, relevantes, más allá de los meramente estratégicos [...] percibida como más personal, más duradera, gracias a su referente escrito” (p. 167). Es así que, gracias a esta estrategia, cualquier corrección respecto a actividades en el área será percibida como un aporte y no como una forma de desvalorar el trabajo realizado por un estudiante. En este contexto, el alumno sabrá tomar las observaciones y usarlas en procesos futuros.

## Conclusiones

A lo largo del presente texto se pudo establecer cómo la aplicación del modelo integrativo dentro del área de ECA puede actuar como una estrategia base para el avance de la cátedra. Es decir, su implementación sirve para planificar la ejecución de una o varias clases según las fases y categorías de este concepto, por lo que, ayuda a alcanzar los objetivos, conocimientos y destrezas establecidas en el currículo de la materia.

De igual forma, se logró determinar varias estrategias y actividades que, organizadas de acuerdo con las fases del modelo integrativo, pueden facilitar el alcance de los objetivos a la par de permitir el desarrollo de la atención, motivación, pensamiento crítico y trabajo cooperativo.


Por último, la propuesta teórica de este proyecto puede ser implementada tanto en ambientes de aprendizaje presenciales o virtuales, puesto que se adapta a las necesidades del docente y de los estudiantes. Si bien la aplicación de estas actividades y estrategias no pudo realizarse de forma directa, al contar con antecedentes de implementación, se puede confiar, en primera instancia, en su efectividad. En futuras investigaciones, se espera poder ejecutar este proyecto desde una perspectiva de aplicación directa, siguiendo un cronograma y planificación propia, dentro de un contexto específico.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez-Álvarez, C. (2017). Comunicación, entendimiento y aprendizaje en grupos interactivos. *Investigación en la Escuela*, (91), 90-105. <https://doi.org/10.12795/IE.2017.i91.06>
- Canabal, C. y Margaref, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(2), 149-170. <https://bit.ly/3GiXduS>
- Cauley, K. y McMillan, J. (2010). Formative Assessment Techniques to Support Student Motivation and Achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 83(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/00098650903267784>
- Corral, R. y Loor, G. (octubre de 2019). El currículo nacional de educación cultural artística y la práctica docente: una mirada diagnóstica desde las instituciones fiscales del Azuay-Ecuador. *II congreso nacional e internacional de educación artística 2019. Congreso de Educación, Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina.*
- Díaz-Barriga, F. y Hernández-Rojas, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-18. <https://doi.org/10.35362/rie3312961>
- EduTEKA. (2007). *Definición de Diagrama Causa-Efecto + Ejemplo*. <http://www.eduteka.org/articulos/definicion-diagrama-causa-efecto>
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2009). *Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Frutos de Blas, J. I. (2016). *Juegos de simulación en el aula. Una práctica educativa que fomenta el pensamiento histórico*. (Tesis Doctoral, Universidad de Málaga). <http://hdl.handle.net/10630/12617>
- Giraldo-Encino, I. (2017). Los mapas conceptuales. *Educa UMCH*, (9), 35-64. <https://doi.org/10.35756/educaumch.201709.31>



- Granda, J. y Orellana, J. (2019). *Comunidades de aprendizaje: el Modelo Integrativo como alternativa para la organización escolar en Lengua y Literatura en octavo año de Educación Básica*. [Tesis de grado]. UNAE.
- Hayet-Sáez, B.H. (2016). *El Diagrama Espina de Pescado como herramienta didáctica de explicación causal de la Revolución Francesa para estudiantes de Octavo año Básico*. [Tesis de grado] Universidad Alberto Hurtado. <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/23938>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2016). *Currículo educación cultural y artística*. Ministerios de educación de Ecuador.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2017). *Instructivo para planificaciones curriculares para el sistema nacional de educación*. Ministerio de Educación de Ecuador.
- Ollora-Triana, N.; De La Torre-Cruz, T. y Palmero-Cámara, C. (2021). El taller de creación artística como práctica de ocio e innovación cultural. En M. Saenz de Jubera Ocón y R. Alonso-Ruiz (Coords.), *Ocio y educación experiencias, innovación y transferencia* (153-166). Universidad de La Rioja.
- Gallego-Ortega, J.L. y Salvador-Mata, F. (2009). Metodología de la acción didáctica. En A. Medina-Revilla y F. Salvador-Mata (Coords.), *Didáctica General* (2da ed., 167-196). Pearson.
- Sullivan, G.; Mastropieri, M. y Scruggs, T. (1995). Reasoning and remembering coaching student with learning disabilities to think. *The Journal Special Education*, 29(3), 310-323. <https://doi.org/10.1177/002246699502900304>

 **Volver al índice**

