

Universidad Nacional de Costa Rica

Sede Regional Chorotega

Educación Social: análisis de las experiencias de aprendizaje de la niñez en el ámbito escolar público del cantón de Nicoya en la provincia de Guanacaste en el periodo 2024-2025

Seminario de graduación para optar el grado de Licenciatura en Pedagogía en I y II Ciclos de la Educación General Básica con Énfasis en Educación Social.

Postulantes:

Melissa Espinoza Zúñiga  
Carolina Hernández Pérez  
Karol Jiménez Fajardo (QEPD)

Tutores:

M.Ed. Sylvia Segura Esquivel  
Dr. Rafael Esteban Jiménez Corrales

14 de Noviembre, 2025

**Educación Social: análisis de las experiencias de aprendizaje de la niñez en el ámbito  
escolar público del cantón de Nicoya en la provincia de Guanacaste en el periodo 2024-2025**

**Postulantes:**

Melissa Espinoza Zúñiga

Carolina Hernández Pérez

Karol Jiménez Fajardo (QEPD)

**APROBADO POR:**

Tutora Ad-honorem del TFG \_\_\_\_\_

M.Ed. Sylvia Segura Esquivel

Lector \_\_\_\_\_

Dr. Rafael Jiménez Corrales

Lectora \_\_\_\_\_

Dra. Isabel Badilla Zamora

Representante del Decanato de la Sede: \_\_\_\_\_

Nombre de la persona

Representante de la Dirección de la Sede: \_\_\_\_\_

Nombre de la persona

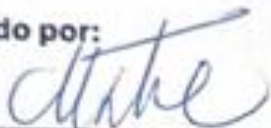
Educación Social: Análisis de las experiencias de aprendizaje de la niñez en el ámbito escolar público del cantón de Nicoya en la provincia de Guanacaste en el periodo 2024-2025.

Postulantes:

Melissa Espinoza Zúñiga

Carolina Hernández Pérez

Aprobado por:



---

En representación del vicedecano Sede Regional Chorotega



---

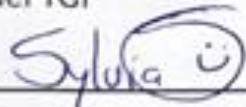
Director(a) Académico Campus Nicoya



---

Dr. Rafael Esteban Jiménez Corrales

Tutor del TGF



---

M.E.D. Silvia segura Esquivel

## Resumen

El presente Trabajo Final de Graduación analiza las experiencias de aprendizaje de la niñez en el ámbito escolar público del cantón de Nicoya, Guanacaste, durante el periodo 2024-2025. El estudio busca comprender cómo las actividades curriculares, cocurriculares y extracurriculares influyen en el desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes.

La investigación se realizó bajo la modalidad de seminario de graduación, con un enfoque participativo que integró la voz de la niñez, docentes, familias y actores comunitarios. Los resultados muestran que la participación en actividades más allá del aula favorece la autoestima, la convivencia y la formación de ciudadanía, constituyéndose en un factor clave para el desarrollo integral.

Asimismo, se evidencian limitaciones asociadas a la infraestructura y desigualdades territoriales que afectan el acceso equitativo a estas oportunidades. En conclusión, se destaca la necesidad de impulsar políticas y prácticas educativas inclusivas que fortalezcan la educación social en la región.

**Palabras clave:** Educación social, experiencias de aprendizaje, actividades cocurriculares y extracurriculares, desarrollo integral.

## Abstract

This Final Graduation Project analyzes children's learning experiences within the public school setting of the canton of Nicoya, Guanacaste, during the 2024–2025 period. The study seeks to understand how curricular, co-curricular, and extracurricular activities influence students' academic, social, and emotional development.

The research was conducted under the graduation seminar modality, using a participatory approach that incorporated the voices of children, teachers, families, and community stakeholders. The findings show that participation in activities beyond the classroom promotes self-esteem, social interaction, and citizenship formation, becoming a key factor in holistic development.

Likewise, the study highlights limitations related to infrastructure and territorial inequalities that affect equitable access to these opportunities. In conclusion, the need to promote inclusive educational policies and practices that strengthen social education in the region is emphasized.

**Keywords:** Social education, learning experiences, co-curricular and extracurricular activities, holistic development.

## **Dedicatoria**

Dedicamos este trabajo a nuestros hijos, fuente constante de motivación y esperanza, quienes inspiran cada uno de nuestros esfuerzos y nos impulsan a continuar en el camino de la superación personal y académica.

De manera especial, dedicamos también esta investigación a la memoria de nuestra compañera Karol Jiménez Fajardo, cuyo compromiso, alegría y entrega permanecerán siempre presentes. Su recuerdo nos impulsa a valorar el trabajo colectivo y a mantener viva la pasión por la educación social.

## **Agradecimientos**

Este trabajo de investigación no habría sido posible sin el apoyo y la colaboración de muchas personas e instituciones que, de una u otra manera, contribuyeron a su realización.

En primer lugar, agradecemos a Dios, fuente de fortaleza y guía en cada etapa de este proceso.

A la Universidad Nacional, Sede Campus Nicoya, por brindarnos los conocimientos, las herramientas y el acompañamiento necesarios para llevar a cabo este proyecto, así como por su compromiso con la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo social y comunitario.

Al Ministerio de Educación Pública y a las escuelas participantes del cantón de Nicoya, por abrirnos sus puertas y facilitar el acceso a los espacios escolares, permitiendo así que este trabajo se nutriera de experiencias y voces significativas.

A las familias y especialmente a la niñez de Nicoya, protagonistas de esta investigación, quienes con sus testimonios, participación y entusiasmo hicieron posible comprender la riqueza de las experiencias educativas más allá del aula.

Un agradecimiento muy especial a nuestras familias, por su apoyo incondicional, comprensión y aliento en cada momento de este camino académico.

Finalmente, expresamos nuestra gratitud a nuestros docentes y tutores, quienes con su guía y orientación contribuyeron a dar forma a este trabajo y a fortalecer nuestro compromiso con la educación social y el desarrollo integral de la niñez.

## Tabla de contenidos

Educación Social: análisis de las experiencias de aprendizaje de la niñez en el ámbito escolar público del cantón de Nicoya en la provincia de Guanacaste en el periodo 2024-2025 .... ii

|                                                         |      |
|---------------------------------------------------------|------|
| Resumen.....                                            | iv   |
| Dedicatoria.....                                        | vi   |
| Agradecimientos .....                                   | vii  |
| Tabla de contenidos.....                                | ix   |
| Índice de tablas .....                                  | xii  |
| Índice de figuras.....                                  | xiii |
| Lista de abreviaturas .....                             | xiv  |
| Lista de símbolos .....                                 | xv   |
| CAPÍTULO I .....                                        | 1    |
| INTRODUCCIÓN .....                                      | 1    |
| Justificación .....                                     | 3    |
| Problematización.....                                   | 6    |
| Antecedentes .....                                      | 9    |
| Antecedentes Nacionales .....                           | 9    |
| Antecedentes Internacionales.....                       | 18   |
| Objetivo General .....                                  | 27   |
| Objetivos Específicos: .....                            | 28   |
| CAPÍTULO II .....                                       | 29   |
| MARCO REFERENCIAL TEÓRICO.....                          | 29   |
| 1. Fundamentos conceptuales de la Educación Social..... | 29   |
| 2. Participación estudiantil en el ámbito escolar.....  | 34   |
| 3. Aprendizajes y dinámica escolar.....                 | 42   |

|                                                                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4. Influencia del entorno familiar y escolar .....                                                                                 | 46  |
| 5. Reflexiones y propuestas estudiantiles .....                                                                                    | 55  |
| 6. Experiencias escolares como eje articulador del desarrollo integral .....                                                       | 61  |
| CAPÍTULO III.....                                                                                                                  | 70  |
| RUTA METODOLÓGICA .....                                                                                                            | 70  |
| A. Paradigma y enfoque metodológico seleccionado .....                                                                             | 71  |
| B. Enfoque o Diseño de Investigación.....                                                                                          | 73  |
| C. Participantes .....                                                                                                             | 75  |
| D. Estrategia Metodológica .....                                                                                                   | 85  |
| E. Categorías de análisis y/o variables.....                                                                                       | 96  |
| F. Consideraciones Éticas .....                                                                                                    | 105 |
| CAPÍTULO IV.....                                                                                                                   | 108 |
| ANÁLISIS DE RESULTADOS.....                                                                                                        | 108 |
| La niñez como protagonista en espacios de participación y construcción de aprendizajes<br>.....                                    | 110 |
| Factor #1: Participación en actividades cocurriculares.....                                                                        | 111 |
| Categoría: Participación en Actividades Extraescolares y Cocurriculares: aprendizajes<br>significativos dentro de la escuela ..... | 120 |
| Factor #2: Participación en actividades extraescolares.....                                                                        | 125 |
| Categoría: Más allá de la escuela: experiencias extraescolares-aprendizajes que trascienden<br>el currículo escolar.....           | 132 |
| Factor #3: Aprendizajes generados de las actividades cocurriculares y extraescolares..                                             | 136 |
| Categoría: Aprendizajes generados y saberes significativos entre la vida escolar y la vida<br>comunitaria .....                    | 144 |
| Factor #4: Apoyo de la Familia y la Escuela .....                                                                                  | 149 |

|                                                                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Síntesis comparativa de los factores analizados: participación, aprendizajes y apoyos en la vida escolar .....                                                      | 161 |
| CAPÍTULO V .....                                                                                                                                                    | 167 |
| MEMORIA DEL SEMINARIO.....                                                                                                                                          | 167 |
| 5.1 Exploración cuantitativa de las experiencias de aprendizaje en el ámbito escolar ...                                                                            | 169 |
| 5.2. Análisis exploratorio de la relación entre participación en actividades extracurriculares y cocurriculares y el rendimiento académico en materias básicas..... | 178 |
| 5.3. Experiencias integradas de aprendizaje desde la perspectiva socioeducativa .....                                                                               | 185 |
| Participación cocurriculares: aprendizajes, convivencia y expresión emocional ...                                                                                   | 187 |
| Participación extracurricular: autonomía, resiliencia y comunidad.....                                                                                              | 189 |
| Participación familiar: apoyo, acompañamiento y cohesión .....                                                                                                      | 190 |
| Integración de experiencias: hacia el desarrollo integral .....                                                                                                     | 191 |
| Reflexión situada: la voz de la niñez .....                                                                                                                         | 192 |
| Implicaciones para inclusión, convivencia y ciudadanía .....                                                                                                        | 193 |
| 5.4. Sentido socioeducativo de las experiencias escolares .....                                                                                                     | 195 |
| CAPÍTULO VI.....                                                                                                                                                    | 209 |
| CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....                                                                                                                                 | 209 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....                                                                                                                                     | 215 |
| APÉNDICES.....                                                                                                                                                      | 225 |

## Índice de tablas

|                 |                                                                                                               |     |
|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tabla 1</b>  | Conformación de los espacios escolares del Seminario de Graduación, 2024-2025.....                            | 76  |
| <b>Tabla 2</b>  | Centros Educativos y cantidad de estudiantes participantes por grupo escolar, 2024-2025<br>.....              | 80  |
| <b>Tabla 3</b>  | Funciones de las coinvestigadoras en el marco del seminario de investigación en el<br>periodo 2024-2025 ..... | 86  |
| <b>Tabla 4</b>  | <i>Correspondencia: Objetivos, Factores, Variables, Definiciones e Ítems</i> .....                            | 97  |
| <b>Tabla 5</b>  | Categorías de análisis con definición conceptual y operativa .....                                            | 102 |
| <b>Tabla 6</b>  | Frecuencias de participación en actividades cocurriculares .....                                              | 113 |
| <b>Tabla 7</b>  | Medidas de tendencia central y dispersión .....                                                               | 117 |
| <b>Tabla 8</b>  | Frecuencias de Participación en actividades extraescolares .....                                              | 126 |
| <b>Tabla 9</b>  | Medidas de tendencia central y dispersión .....                                                               | 129 |
| <b>Tabla 10</b> | Frecuencias de Aprendizajes generados de las actividades cocurriculares y<br>extraescolares.....              | 138 |
| <b>Tabla 11</b> | Medidas de tendencia central y dispersión .....                                                               | 142 |
| <b>Tabla 12</b> | Frecuencias del Apoyo de la Familia y la Escuela .....                                                        | 150 |
| <b>Tabla 13</b> | Medidas de tendencia central y dispersión .....                                                               | 155 |
| <b>Tabla 14</b> | Comparativa de Factores Representativos .....                                                                 | 162 |
| <b>Tabla 15</b> | Frecuencias del constructo experiencias de aprendizaje en el ámbito escolar.....                              | 171 |
| <b>Tabla 16</b> | Medidas de tendencia central y dispersión .....                                                               | 174 |

## Índice de figuras

|                                                                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1</b> Estructura del análisis de resultados de la investigación.....                                   | 109 |
| <b>Figura 2</b> Frecuencias de participación en actividades cocurriculares.....                                  | 114 |
| <b>Figura 3</b> Medidas de tendencia central y dispersión.....                                                   | 118 |
| <b>Figura 4</b> Dibujo realizado por un niño informante: entorno escolar como espacio de libertad y alegría..... | 124 |
| <b>Figura 5</b> Frecuencias de Participación en actividades extraescolares.....                                  | 127 |
| <b>Figura 6</b> Medidas de tendencia central y dispersión.....                                                   | 130 |
| <b>Figura 7</b> Folklore con amor: el arte como vínculo con la cultura y las emociones .....                     | 134 |
| <b>Figura 8</b> Frecuencias de Aprendizajes generados de las actividades cocurriculares y extraescolares.....    | 139 |
| <b>Figura 9</b> Medidas de tendencia central y dispersión.....                                                   | 142 |
| <b>Figura 10</b> Dibujo realizado por niño informante: El juego como escenario de expresión infantil .....       | 148 |
| <b>Figura 11</b> Frecuencias del Apoyo de la Familia y la Escuela.....                                           | 152 |
| <b>Figura 12</b> Medidas de tendencia .....                                                                      | 155 |
| <b>Figura 13</b> Memoria de la investigación .....                                                               | 168 |
| <b>Figura 14</b> Frecuencias del constructo experiencias de aprendizaje en el ámbito escolar .....               | 173 |
| <b>Figura 15</b> Medidas de tendencia central y dispersión.....                                                  | 175 |
| <b>Figura 16</b> ¿Correlaciones de Pearson.....                                                                  | 180 |

**Lista de abreviaturas**

|      |                                 |
|------|---------------------------------|
| EGB  | Educación General Básica        |
| MEP  | Ministerio de Educación Pública |
| QEPD | Que en Paz Descanse             |
| TFG  | Trabajo Final de Graduación     |
| UNA  | Universidad Nacioanal           |

### Lista de símbolos

|       |                                                                |
|-------|----------------------------------------------------------------|
| -     | Guion / menos / separador de elementos                         |
| :     | Dos puntos / relación entre elementos                          |
| ,     | Separador de elementos                                         |
| .     | Punto final / separador de ideas o decimales                   |
| ;     | Punto y coma / separa elementos                                |
| /     | Dividido entre / relación de elementos                         |
| *     | Valor destacado / significativo dentro de la tabla             |
| ...   | Tres puntos / continuación                                     |
| ()    | Paréntesis / elementos agrupados / indica intervalos           |
| (...) | Omisión de información                                         |
| “”    | Comillas dobles / indica citas textuales o palabras destacadas |
| ¿?    | Signos de interrogación / indica pregunta o cuestionamiento    |
| ❖     | Casilla / elemento destacado                                   |
| %     | Porcentaje / indica una proporción sobre 100                   |

## CAPÍTULO I

### INTRODUCCIÓN

En el contexto de la Educación Social, se vuelve indispensable reconocer la complejidad de las experiencias de aprendizaje que vive la niñez en sus entornos cotidianos. Estos entornos abarcan, en primer lugar, el espacio escolar, donde se tejen relaciones con sus pares y con figuras de autoridad que median los procesos formativos.

Sin embargo, el aprendizaje no se limita a lo que ocurre dentro del aula, también se extiende hacia ámbitos *cocurriculares* y *extracurriculares*, los cuales constituyen escenarios privilegiados para el fortalecimiento de habilidades sociales, el desarrollo emocional y la construcción de sentidos culturales compartidos.

Dichas experiencias, en su integralidad, configuran la manera en que el infante interpreta, resignifica y proyecta sus aprendizajes hacia la vida personal, familiar y comunitaria, convirtiéndose en un eje central para comprender su desarrollo integral.

Desde esta perspectiva, resulta fundamental situar las actividades escolares más allá de una función complementaria, para entenderlas como espacios que permiten el ejercicio de la participación, la expresión de la voz estudiantil y la formación de ciudadanía. El estudio de estas dinámicas cobra aún mayor relevancia en territorios como el cantón de Nicoya, donde la escuela pública no solo cumple con una misión educativa formal, sino que también se erige como un espacio de cohesión social y de encuentro comunitario.

Así, analizar las experiencias de aprendizaje derivadas de las actividades cocurriculares y extracurriculares ofrece la posibilidad de valorar cómo la educación contribuye a la inclusión, al bienestar emocional y a la construcción de proyectos de vida en la infancia, proyectando además un horizonte de innovación y justicia educativa desde el enfoque de la Educación Social

En este sentido, se propone la siguiente investigación en modalidad Seminario de Graduación, la cual es una propuesta investigativa que la plantea el equipo de académicos como coautores en conjunto con el grupo de estudiantes, como coinvestigadoras, para ello se presenta la siguiente temática a desarrollar:

***Educación Social: análisis de las experiencias de aprendizaje de la niñez en el ámbito escolar público del cantón de Nicoya en la provincia de Guanacaste en el periodo 2024-2025***

Por tanto, el estudio pretende explorar las dinámicas curriculares y extracurriculares educativas que operan en centros educativos públicos de la región la cual presenta características socioeconómicas y culturales muy enriquecedoras, pero, también grandes desafíos comunes en el ámbito educativo.

Para ello, examinaremos la influencia del entorno escolar en la adquisición de conocimientos y habilidades, así como en el desarrollo de competencias socioemocionales. También exploraremos el papel o apoyo familiar en el proceso educativo, considerando cómo las dinámicas familiares y los valores transmitidos en el hogar influyen en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los niños y niñas.

Este estudio se desarrolló bajo la modalidad de seminario, siendo una metodología que promueve la participación activa y el intercambio de ideas entre investigadores y actores educativos. Desde este enfoque, se dio prioridad al diálogo colaborativo y a la reflexión conjunta sobre los hallazgos obtenidos. Además, se organizaron reuniones periódicas donde los coinvestigadores compartieron sus avances, se discutió posibles interpretaciones y se plantearon nuevas preguntas de investigación.

Asimismo, se fomentó la participación de diversos actores educativos, como docentes, directivos escolares, padres de familia y líderes comunitarios, quienes aportaron sus perspectivas

y experiencias enriqueciendo el proceso de análisis y generación de conocimiento. Este enfoque participativo permitió construir una visión integral y contextualizada de las experiencias de aprendizaje de la niñez en el cantón de Nicoya de la provincia de Guanacaste.

El *objeto de estudio* de este trabajo investigativo, lo es profundizar en las experiencias de aprendizaje de la niñez en los ámbitos escolares, específicamente en los grupos que se conforman voluntariamente mediante las *actividades extracurriculares y cocurriculares*. De esta forma, se examina cómo estas actividades interactúan entre sí y cómo influyen en el desarrollo educativo de los estudiantes, considerando sus efectos en el rendimiento académico, la salud emocional, la socialización y la formación de valores.

A través de este análisis detallado, se busca identificar tanto las fortalezas como las brechas existentes en los sistemas educativos y comunitarios de esta región, con el objetivo de proponer estrategias de intervención que promuevan una educación más integral, equitativa y acorde a las necesidades y realidades locales.

## **Justificación**

La investigación de los espacios de aprendizaje educativos en la escuela, tales como: extracurriculares y curriculares en los centros educativos de la provincia de Guanacaste es pertinente y relevante porque estos entornos influyen significativamente en el desarrollo integral de la niñez, Castro y Morales (2015), manifiestan que

Por ello, es fundamental evitar una formación escolar que atribuya poca importancia a la estética en los procesos de aprendizaje y, por consiguiente, no la reconozca como una necesidad, ni como un derecho de las personas menores de edad y de los adultos que conviven en el aula. (p.10)

Asimismo, Ulloa (2010), agrega que las actividades extracurriculares y curriculares desempeñan un papel importante en el desarrollo integral de la niñez dentro del contexto escolar al proporcionar oportunidades adicionales para el aprendizaje y la socialización. Por su parte, Oros Luengo (s.f) expresa:

En una labor conjunta tanto la familia como las instituciones educativas debieran promover una formación integral, fomentando la participación de los jóvenes en distintas actividades curriculares, extracurriculares, y curriculares, referidas a las deportivas, culturales, de ayuda social y de prevención para la salud. (p. 139)

De acuerdo con el autor existe una relación positiva entre la participación de la niñez en actividades extracurriculares y curriculares y su rendimiento académico.

En esta misma línea, Ulloa (2010) agrega que

La postura académica se enfoca en la competencia intelectual y en las funciones de enseñanza aprendizaje en las escuelas y enfatiza que el propósito de las escuelas es transmitir conocimiento formal. Por otro lado, la postura del desarrollo subraya las experiencias complementarias que proveen las actividades extracurriculares en el desarrollo del estudiante. (p. 19)

Es así como, se considera que las actividades extracurriculares influyen en la construcción de identidad, valores cívicos y sentido de pertenencia a la comunidad escolar al proporcionar espacios para la expresión personal y el desarrollo de habilidades de liderazgo y colaboración.

No obstante, Anchía (2023) señala que

Además, existe una carencia de investigaciones que aborden la gestión de las actividades extracurriculares vinculadas con el arte; aunado a esto, es relevante que desde la administración se respalde la promoción de espacios para el fomento artístico-cultural, como

parte de la planificación institucional, al considerar los beneficios y aportes de la actividad artística en las personas. (p. 18)

De esta forma, se considera relevante la presente investigación para concienciar a los responsables de los centros educativos y a todos los actores involucrados, de modo que puedan apoyar estos grupos, ya que la participación en actividades extracurriculares tiene un impacto a largo plazo en la formación de ciudadanos activos y comprometidos con su comunidad.

Tal como lo expone el Sistema Educativo Costarricense, las actividades cocurriculares y extracurriculares han sido reconocidas institucionalmente como parte fundamental del desarrollo integral de la niñez y la juventud. Por tanto, la Dirección de Vida Estudiantil del Ministerio de Educación Pública (MEP) tiene entre sus responsabilidades el diseño, promoción y evaluación de programas de este tipo, con el fin de fortalecer el bienestar emocional, la convivencia y la formación ciudadana (MEP, 2019).

Esta visión trasciende la idea de que dichas actividades son complementarias, pues se reconocen como espacios pedagógicos en los que se consolidan aprendizajes vinculados con valores democráticos, la participación activa y la construcción de la identidad social. En este sentido, la investigación sobre experiencias escolares que integren estos escenarios adquiere relevancia, dado que permite evidenciar cómo las prácticas educativas no formales se convierten en aliadas estratégicas de la educación formal.

De igual manera, el Informe Estado de la Educación 2023 subraya la necesidad de ampliar el tiempo pedagógico a través de actividades extracurriculares y diversas oportunidades formativas como una medida para enfrentar los retos actuales de la educación nacional, particularmente las pérdidas de aprendizaje y las desigualdades que afectan al estudiantado (Programa Estado de la Nación, 2023).

Esto evidencia que, más allá de lo académico, la política educativa reconoce en estas prácticas un potencial transformador para el fortalecimiento de la equidad y la inclusión. Por tanto, estudiar y visibilizar los aportes de las actividades extracurriculares y cocurriculares contribuye a generar conciencia en los equipos docentes, directivos y actores comunitarios sobre la importancia de brindar apoyo a estos grupos escolares, en tanto constituyen espacios donde se cultivan la motivación, la perseverancia y la cohesión social.

En este sentido, los estudios académicos y comparativos disponibles coinciden en señalar que la participación estudiantil en actividades extracurriculares tiene un impacto positivo y duradero en el desarrollo socioemocional y en la proyección ciudadana de la niñez y la adolescencia.

Investigaciones realizadas en Costa Rica han abordado la percepción docente respecto a las prácticas extraescolares, destacando su influencia en la dinámica escolar, mientras que otros estudios latinoamericanos han demostrado que dichas experiencias fortalecen la autoestima, previenen conductas de riesgo y favorecen la construcción de vínculos sociales sólidos.

En este marco, el presente estudio se torna pertinente, pues al analizar cómo estas actividades inciden en el desarrollo integral de la infancia de Nicoya, Guanacaste, ofrece evidencia situada que no solo refuerza las políticas nacionales, sino que también sensibiliza a los responsables de los centros educativos y a toda la comunidad educativa sobre la necesidad de apoyar, sostener y proyectar espacios de participación estudiantil que contribuyan a formar ciudadanos activos y comprometidos con su entorno, de ahí surge la problematización de la investigación.

## **Problematización**

La educación constituye un pilar fundamental en el desarrollo integral de la niñez; sin embargo, la provincia de Guanacaste, en particular en el cantón de Nicoya, enfrenta una serie de desafíos estructurales, sociales y pedagógicos que impactan de manera significativa en las experiencias de aprendizaje de los niños y las niñas.

Uno de los retos más visibles es la falta de infraestructura educativa adecuada, lo que se traduce en aulas sobrepobladas, escasez de recursos didácticos y condiciones físicas limitantes que obstaculizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. A ello se suma la brecha educativa entre zonas urbanas y rurales, donde las comunidades más alejadas experimentan mayores carencias en acceso a recursos tecnológicos y pedagógicos, profundizando la desigualdad y afectando la equidad en la calidad educativa.

El panorama se complejiza aún más cuando se consideran factores socioeconómicos que condicionan la permanencia y el rendimiento escolar; muchas familias se ven obligadas a priorizar la satisfacción de necesidades básicas como alimentación, vivienda o empleo, reduciendo las posibilidades de acompañamiento e involucramiento parental en el proceso educativo.

Esta limitación repercute en la participación activa de los estudiantes en su entorno escolar, debilitando la construcción de un sentido de pertenencia; a ello se suma la escasa disponibilidad de actividades extracurriculares y cocurriculares en algunos centros educativos, lo cual priva al estudiantado de oportunidades para explorar intereses personales, desarrollar habilidades sociales, fortalecer vínculos con sus pares y afianzar valores ciudadanos que contribuyen a su formación integral.

En este contexto, la conexión entre escuela, familia y comunidad resulta clave para garantizar experiencias educativas significativas, inclusivas y sostenibles, no obstante, en varios sectores de Nicoya, Guanacaste se observan limitaciones en los recursos y espacios que favorezcan

esta articulación. Entonces reconocer y potenciar el valor de las actividades extracurriculares y cocurriculares como escenarios de aprendizaje, convivencia y desarrollo emocional se convierte en una necesidad para avanzar hacia una educación más equitativa y humanizante.

Tal como lo señala el Ministerio de Educación Pública (2022), estas experiencias educativas fortalecen el aprendizaje activo, promueven la colaboración y contribuyen a la construcción de valores como la solidaridad, el respeto, la tolerancia y la responsabilidad social, fundamentales en una sociedad democrática y participativa.

A partir de este escenario problematizador surge la necesidad de indagar cómo las experiencias escolares, dentro y fuera del aula, influyen en la formación integral de la niñez guanacasteca. De manera particular, interesa comprender cómo la participación en actividades cocurriculares y extracurriculares, mediadas por el entorno familiar, docente y comunitario, se convierte en un factor determinante para el desarrollo personal, social y académico de los estudiantes.

Por ello, la presente investigación se formula a partir de la siguiente pregunta central:

*¿Cómo influyen las experiencias de aprendizaje en el ámbito escolar, en escuelas públicas en el desarrollo social y educativo de la niñez en el cantón de Nicoya en la provincia de Guanacaste en el periodo 2024-2025?*

A partir de esta problematización, se hace necesario revisar los estudios previos y las investigaciones relacionadas con la temática, tanto a nivel nacional como internacional, que permitan situar el fenómeno en un marco más amplio de comprensión.

Los antecedentes ofrecen un panorama sobre cómo la participación estudiantil en actividades cocurriculares y extracurriculares ha sido abordada en distintos contextos, evidenciando sus aportes al desarrollo integral de la niñez y a la construcción de ciudadanía.

De este modo, el análisis de antecedentes no solo enriquece el sustento teórico de la investigación, sino que también permite identificar vacíos de conocimiento y justificar la pertinencia de centrar la mirada en la realidad específica del cantón de Nicoya.

## **Antecedentes**

En el marco del presente seminario, se parte de la premisa teórica de que la educación de la niñez no es prerrogativa única de los centros educativos escolarizados en su dinámica curricular, sino que este proceso de crecimiento, desarrollo y mejoramiento del ser humano como colectivo social y como entes individuales se generan también en otros espacios que las escuela crean, muchas veces como apoyo, refuerzo o forma de hacer viable los aprendizajes curriculares, de ahí su nombre de espacio cocurriculares.

A continuación, se presentan estudios e investigaciones que permiten nutrir el seminario, estas experiencias promueven el desarrollo social y educativo fundamental en los ámbitos escolares, así como, el papel de las actividades extracurriculares y cocurriculares.

### ***Antecedentes Nacionales***

Para iniciar con las investigaciones costarricenses, Chacón (2016), presenta el artículo *Gestión del proyecto extracurricular del área musical en centros educativos de educación primaria y su incidencia en la comunidad educativa*; el cual se publica en la Revista Gestión de la Educación, de la Universidad de Costa Rica.

El escrito muestra inicialmente como los cambios acelerados tanto a nivel mundial como regional, impactan en la cultura costarricense; por tanto, se comprende que las múltiples situaciones están siendo generalizadas en toda América Latina, especialmente en el ámbito de la Educación, ya que, se señalan algunos factores tales como: programas de educación estáticos; bajos niveles de inversión presupuestaria, de salarios; ausencias en la formación profesional de las

personas educadoras, entre otros, todos éstos impactan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se ven reflejados en altos índices de repitencia y fracaso escolar en la población estudiantil.

Partiendo del escenario anterior, Costa Rica enfrenta múltiples retos que demandan nuevos programas o proyectos institucionales con la intencionalidad de atender de una forma integral a la población escolarizada, con el propósito no solo de asegurar su permanencia en el Sistema Educativo, y que reciban las materias básicas, sino que puedan participar de proyectos mediante las materias complementarias tales como: música, educación física u hogar, entre otras; las cuales permiten favorecer y vivenciar, tal como lo señala Chacón (2016), “valores, habilidades artísticas y físicas, así como elevan la autoestima del alumno y hacen del currículo escolar, un programa más atractivo para la comunidad donde se encuentra inmerso el centro educativo”. (p. 22). De acuerdo con Chacón (2016), quien cita la normativa del MEP (2014) señala los siguiente:

Disfrutar, apreciar, comprender y expresar ... cuatro retos de la educación artística que, de lograr incorporarse con más sentido y fuerza en nuestros Centros Educativos, transformarían sin duda la enseñanza y la vida de nuestros estudiantes. En esta línea, el Festival Estudiantil de las Artes (FEA), se presenta como un programa complementario a estos objetivos y retos encaminados a promover la identidad, convivencia y permanencia de los y las estudiantes en el Sistema Educativo. (p. 4)

La investigación se desarrolla mediante una metodología que se caracteriza por ser de tipo fenomenológico, la cual estudia “a los sujetos en su contexto, en sus vivencias habituales y en su interacción con el medio, comprendiendo el contexto mediante técnicas de interacción y de diálogo” (p.46). La selección de los participantes fue por muestra intencional. Algunos criterios relevantes son: que los estudiantes deben tener más de un año de pertenecer a proyectos

extracurriculares de música; además los familiares de éstos; así como, participaron el asesor de música, docentes y directores, quienes poseen formación en educación.

Algunos hallazgos que surgen del análisis de factores de gestión de los proyectos extracurriculares del área musical, demuestran que hay una incidencia en las organizaciones educativas y la manera en que los gestores emplean estos recursos para elevar la calidad de vida y la calidad educativa de los estudiantes de cada centro educativo; de esta forma, estos retos pedagógicos muestran el camino hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado a los cambios y parten de las necesidades de la población estudiantil, con el fin de mejorar la práctica en la gestión educativa y lograr proyectos más exitosos y viables para la comunidad estudiantil y general.

Entre las conclusiones, se destaca que los proyectos extracurriculares de música, desde la administración educativa, son relevantes porque brindan variados beneficios, tanto a la institución como a los estudiantes; asimismo, para los centros educativos son insumos importantes conocer sobre el manejo, eficiencias y deficiencias que se presentan a diario en la gestión educativa en centros educativos de zonas rurales, principalmente sobre los proyectos extracurriculares de música, con el fin de innovar estrategias que faciliten una mayor articulación de los procesos de administración educativa, para que actúen con mayor eficiencia y eficacia.

Esto aprueba que los y las estudiantes lleven una mejor calidad de vida educativa, como rescate de niños en riesgo social, mejoramiento del rendimiento académico, convivencia entre estudiantes, acercamiento y entendimiento entre educador y estudiante, unión de los padres a la organización educativa, apoyo de la comunidad a las actividades extracurriculares. (Chacón, 2016)

El aporte de este estudio a la presente investigación se puede considerar en dos vías, por un lado, se concientiza que la educación costarricense necesita repensarse desde una administración

educativa más pertinente, que promueva y pueda alcanzar los objetivos y metas que apuntan a una educación de calidad, no solo incluyendo las áreas artísticas, en el curriculum nacional, sino que se conviertan en Centros de interés para la comunidad educativa en general.

Por otra parte, es importante considerar de forma urgente que los desafíos económicos, sociales, ambientales, educativos, entre otros, que afrontan las comunidades sean estas rurales o urbanas, requieren con urgencia apropiarse de saberes y herramientas que le permitan a la población estudiantil y comunitaria enfrentar las necesidades y demandas nacionales y globales; con el propósito de promover seres humanos más integrales.

En esta misma línea, en el año 2017, se presenta la tesis de Fernández-Valverde, M., la misma lleva como título: *Metodologías de enseñanza empleadas en montajes escénicos de danza folclórica para un aprendizaje significativo de la socioculturalidad del estudiantado de las escuelas del circuito 02 de la Dirección Regional de Educación, San José Central, durante el I semestre del período lectivo 2017*; para optar por el grado de Licenciatura en Docencia, en la Universidad Estatal a Distancia en Costa Rica.

Esta investigación tuvo como objetivo general identificar el abordaje en relación con las estrategias de enseñanza de las danzas folclóricas que se tienen en las escuelas del Circuito 02 de la Dirección Regional de San José Central; la misma contó con la participación de educadores y estudiantes colaboradores de las escuelas República de Chile, España, Marcelino García Flamenco y Unidad Pedagógica México (Circuito 02 de San José Central),

Algunos referentes teóricos tales como: Ortega (2015), Martín (2005), Dallal (2001), Quesada (2007), entre otros, permiten el desarrollo conceptual y de nociones, por ejemplo: ¿qué es folclor, danzas folclóricas, las metodologías para la enseñanza-aprendizaje de las danzas, la

socioculturalidad e identidad de los pueblos como argumento para realizar los montajes escénicos de danzas folclóricas, entre otras.

Por otra parte, la investigación, se ubica en el paradigma naturalista-humanista o interpretativo, se llevó a cabo mediante un estudio fenomenológico, el cual desarrolló una metodología que se fundamentó en el uso de técnicas como: la observación a los grupos folclóricos; entrevistas semiestructuradas a educadores y a la población estudiantil de los centros educativos colaboradores; así como a expertos y expertas en la rama de las danzas folclóricas costarricenses.

La muestra del trabajo se realizó en 4 centros educativos del circuito 02 de la Dirección Regional de Educación de San José Central. Se tomó en cuenta a 4 docentes que dirigen grupos de bailes folclóricos conformados por estudiantes de I y II ciclos de la Educación General Básica y se le realizó una entrevista semiestructurada a cada persona.

Asimismo, participaron 4 estudiantes, 1 por cada grupo folclórico de las instituciones educativas, los cuales pudieron expresar sus sentimientos y posiciones respecto a pertenecer a estas agrupaciones y sus experiencias como bailarines de danzas folclóricas.

Algunos de los resultados obtenidos refieren a que toda persona que desee puede crear coreografías folclóricas; no obstante, debe investigar para fundamentar sus creaciones; ser creativa y dominar las técnicas básicas de pasos, cualidades de movimientos, figuras y expresión corporal, entre otros elementos propios de la danza.

Por tanto, se concluye que los docentes mostraron gran interés para dirigir grupos folclóricos en los centros educativos; sin embargo, carecen de las técnicas básicas para crear una danza o un montaje folclórico. Además, existe debilidad en la comprensión de una tradición o hecho histórico para plasmarlo en escena mediante la danza.

Es importante acotar una de las recomendaciones, la cual hace referencia a que tanto el Ministerio de Educación Pública (MEP) como la Universidad Estatal a Distancia (UNED) deben unir esfuerzos en procura de apoyar acciones de formación docente, o bien capacitaciones a docentes para que desarrollen destrezas en cómo investigar y en técnicas básicas para la creación de coreografías de danzas folclóricas costarricenses.

Dicho estudio, es muy relevante porque no solo aporta a la presente investigación, ya que, refiere a uno de los espacios considerados como fundamentales de indagar, se puede decir que en la mayoría de los Centros Educativos sean públicos o privados se evidencia la existencia de grupos de interés que promueven la danza folclórica; no obstante, el abordar los saberes y las habilidades que esta danza pueda aportar al desarrollo del proceso de aprendizaje del niño o la niña en su etapa escolar es punto medular para el Seminario.

De igual forma, como educadores sociales hay que repensar las propuestas socioeducativas para que se pueda tener las habilidades para generar estas agrupaciones en la escuela pero que impacten a la comunidad y viceversa.

Otro estudio costarricense, elaborado por Torres y Zárate, en el 2018, fue divulgado en el artículo denominado: *Compartiendo experiencias para la formación de docentes de educación preescolar, desde el juego tradicional hasta la ecología*, el cual tuvo como objetivo dar a conocer los resultados de la experiencia académica realizada por dos tutoras de la cátedra de Educación Preescolar y dos estudiantes destacadas de la carrera de Educación Preescolar de la UNED, mediante una estancia académica en la Pontificia Universidad Católica de Perú.

El objetivo que se realizó era dar a conocer otras prácticas que permitan enriquecer la formación de la población estudiantil de la carrera de Educación Preescolar, en busca de que su

preparación académica y profesional responda a las necesidades de la sociedad actual en beneficio de la población estudiantil.

Algunas de las bases teóricas utilizadas por las autoras, Hernández, indica que el juego le da al individuo la posibilidad de interactuar con otros, favoreciendo de esta manera el área social, al promover el compartir y colaborar, además, se estimula la comunicación y la adaptación a códigos sociales. También Navarro, expresa que: «El juego es un hecho motriz implícito en la práctica habitual del niño. Se considera el mejor medio educativo para favorecer su aprendizaje, afianzándose a través de él todo el desarrollo físico, psicomotor, intelectual y socio-afectivo.

Torres y Zárate (2018) mencionan que de la misma manera los juegos tradicionales son actividades que pueden desarrollarse en los centros educativos y sugerirse a las familias para que los lleven a cabo con los niños y niñas, por lo que es importante que las futuras personas educadoras de Educación Preescolar tengan conocimiento sobre estos juegos; pero sobre todo que los integren como estrategias metodológicas para favorecer el desarrollo integral de la niñez y, que, a su vez, sean portadores de la cultura y de las tradiciones o costumbres de un pueblo.

Asimismo, las autoras mencionan a Pacheco citado por Hernández (1987), quien plantea que estos juegos de alto valor pedagógico contribuyen al desarrollo integral de la infancia, estableciendo a la vez un nexo afectivo y agradable con las tradiciones regionales y nacionales. Revitalizan una parte del pasado colectivo que merecen perdurar, de esta forma, como lo mencionan, Torrez y Zárate (2018):

Debido a esto, se considera importante rescatar, en los estudiantes de Educación Preescolar de la UNED, los juegos tradicionales de Costa Rica, que podrán utilizar como estrategias de aprendizaje en los salones de clase y favorecer el desarrollo integral de la población estudiantil; también, como parte de las actividades que programan los centros educativos,

para interactuar con miembros de las familias y de las comunidades. De esta manera, se crean ambientes agradables que respondan a las necesidades socioemocionales de los niños menores de seis años, al propiciar una interacción positiva y amena entre los miembros participantes. (p. 244)

Dicha investigación, según las autoras, presenta una metodología en la cual realizaron un taller dirigido a los escolares de educación preescolar, denominado “Ronda, ronda juntos trabajando por el medio ambiente”, en la cual participaron estudiantes de los diferentes centros universitarios.

Asimismo, dicho taller brindó a los participantes la oportunidad de conocer, compartir y disfrutar de juegos tradicionales, enfocando tanto su riqueza cultural como su importancia en el desarrollo físico, emocional y social de niños y niñas; juegos como Danza de la serpiente, Los pollos de mi cazuela, Un-dos-tres quesitos stop, Arroz con leche, Lobo estás, Ambo-ambo, Lero-Lero, Mirón-Mirón, Llamo a..., saltar cuerda, lanzar los aros, jackses, cromos y bolinchas, entre otros; son actividades que se pueden utilizar en el salón de clase, favoreciendo a la niñez en aspectos tales como: memoria, interacción social, vocabulario, seguimiento de indicaciones, coordinación visomotora y ejercicio físico, entre otros. (Torrez y Zárate, 2018)

El resultado de dicha investigación evidenció que quienes participaron en el taller externaron sentimientos y emociones que permiten confirmar que ambos contenidos –juegos tradicionales y ambiente– son importantes en la formación de los futuros docentes que atenderán a la población menor de seis años.

De la misma manera se expresaron emociones sobre el taller como las siguientes:

El taller de juegos tradicionales es muy importante, ya que como futuras docentes es fundamental rescatar juegos al aire y sanos para que los niños desarrollen sus habilidades

motoras, ya que en estos tiempos se enfocan más en juegos electrónicos.» «El taller me inspiró a seguir un camino de mejora para el ambiente y de traer el sentido de juegos tradicionales al corazón de los niños como medio de compartir, reír y aprender. (Torrez y Zárate, 2018, p. 248)

De acuerdo con la temática principal de la investigación se concluye que,

El proyecto «Estancia Académica de la Cátedra de Educación Preescolar de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica a la Pontificia Universidad Católica de Perú, representó una vivencia significativa, tanto a nivel personal como profesional, al constituirse en un espacio de bio e interaprendizaje, donde se constató que las fronteras del conocimiento no existen y que es posible el intercambio de experiencias enriquecedoras que desde todo contexto o realidad, permiten una visión amplia, holística y compleja de los procesos educativos. (Torrez y Zárate, 2018)

Asimismo, como resultado de esta experiencia, y dado el éxito del taller las encargadas de la cátedra programaron nuevos talleres sobre esta temática para realizarlos en los diferentes centros universitarios de la UNED, como complemento a las asignaturas de formación académica de los estudiantes de la carrera de Educación Preescolar.

Esta investigación no solo evidencia la importancia de los juegos tradicionales en espacios escolares, familiares y la comunidad; sino aporta para el presente Seminario comprender que el juego tradicional puede vivenciarse desde una visión más holística en la cotidianidad de los espacios escolares; asimismo, permite que la persona educadora valore el aprovechamiento que se podría tener si se incorporan los juegos tradicionales en el curriculum básico, en este caso en la implementación de las clases, de forma cotidiana y natural; de esta forma estas experiencias permitirán vivenciar uno de los principios más importantes en la Pedagogía como es el afecto; tal como lo afirma Boff:

La ternura surge del mismo acto de existir en el mundo con los demás. No existimos, co-existimos, con-vivimos y co-mulgamos con las realidades más inmediatas. Sentimos nuestro vínculo fundamental con la totalidad del mundo» Continúa: «...La ternura irrumpe cuando el sujeto se descentra de sí mismo, sale en dirección al otro, siente al otro como otro, participa de su existencia y se deja tocar por la historia de su vida. (citado en Torrez y Zárate, 2018, p. 245)

Los estudios anteriormente expuestos, contribuyen a la propuesta del Seminario, en la búsqueda de considerar los aprendizajes que emanan de las experiencias de investigadores que han realizado estudios en áreas tales como: música, danza, juegos tradicionales, estos nos permiten poder remirar a los centros educativos, como espacios más para la creación y desarrollo de habilidades y destrezas que promueven el intercambio de experiencias enriquecedoras que desde todo contexto o realidad, permiten una visión más holística y compleja de los procesos educativos, así como, se puede pensar en la incorporación de las familias y la comunidad en general.

### *Antecedentes Internacionales*

Algunas investigaciones a nivel internacional que aportan y contribuyen a la creación de la propuesta del Seminario, refiere tal es el caso a Liévano (2022), quien expone mediante el artículo: *La importancia de los espacios y escenarios deportivos para la práctica de la recreación y el deporte*, realizado en Bogotá, Colombia. Este artículo, plasma la importancia que poseen los espacios deportivos renovando el lugar y las prácticas de este; además, de poder contar con mejores instalaciones, óptimas para el incentivo de los estudiantes a practicar deportes y recreación.

Algunas de las bases teóricas utilizadas por el autor en la investigación fueron las siguientes: Burillo, Felipe, Gallardo, García, & Gil (2010), los espacios deportivos son el marco idóneo donde los alumnos deben adquirir los hábitos de actividad física deportiva en un ambiente

donde se potencien las relaciones socioafectivas; por otra parte, Benítez y Sequera (2009), plantean que las actividades físico-deportivas son de suma importancia porque ayuda al estudiante a evitar enfermedades, además de que ayuda a la calidad de vida del participante; además, Pérez (2010), comenta que la actividad física, el deporte y la recreación es parte integral de la formación para la vida del ser humano, su bienestar y su felicidad y permanencia en el sistema educativo.

Dicha investigación, presenta una metodología cualitativa que pretende analizar el estado, la cantidad de los espacios y los buenos escenarios para la práctica pedagógica de actividad física, deportiva y el aprovechamiento del tiempo libre; se utilizó la técnica de observación directa, lo mismo que una encuesta de percepción a la comunidad educativa involucrada en la investigación, describe que la observación directa, es una técnica que mediante un instrumento, (...) “se pretende analizar las dificultades que se presentan, para desarrollar las diferentes actividades físicas, recreativas y deportivas, no solo en las clases de educación física por parte del docente, sino también en el tiempo libre de los estudiantes” (Liévano, 2021).

Algunos de los resultados de dicha investigación, por parte de las personas encuestadas manifiestan que este espacio debe ser un lugar en buenas condiciones, en donde sea seguro, con capacidad suficiente, y que tenga los implementos para la práctica de las diferentes disciplinas, además de que no solo se destine para la educación física, sino también que sirva para otras áreas del conocimiento. Concluye también, en que es necesario tener buenos y varios espacios para la práctica del deporte y la recreación, para que con este las actividades se puedan lograr y se dé una participación de una mayoría de los estudiantes.

En esta línea, la población estudiantil considera de suma importancia la práctica de la actividad física, ya que, esto ayuda al desarrollo y bienestar personal; contienen beneficios para la salud y la calidad de vida, crea hábitos de ejercicios en los estudiantes, que a futuro son para lo

largo de la vida. Por otro lado, muchos de los estudiantes no buscan esas oportunidades de practicar algún deporte, lo que instan a buscar mecanismos para incentivar la participación de los estudiantes en las diferentes actividades que propongan.

Partiendo de lo anterior, el aporte de esta investigación al Seminario, contribuye a la comprensión de como la edificación de diferentes escuelas (espacios de infraestructura) pueden potenciar o inhibir el hecho de que los estudiantes practiquen actividades llamadas deportivas luego de las clases o en su tiempo libre; asimismo, se evidencia que aún falta mucho por abordar en esta temática y poder incentivar a los diversos grupos estudiantiles a que sean ellos mismos los que proponga y busquen actividades, juegos, entre otros, con el fin de que comprendan que hacer ejercicio o alguna actividad física, conlleva muchos beneficios para la salud física, salud emocional que repercute en los procesos educativos.

Se destaca también, la investigación elaborada por Panduro (2021), mediante la tesis: *Estado del arte sobre la educación artística en educación: nuevos enfoques y tendencias*, llevada a cabo en Pontificia Universidad Católica de Perú-Lima. En ella se expone la importancia sobre los nuevos enfoques como punto de partida para mejorar la educación artística y que los beneficios que ésta posee favorezcan a los diversos actores educativos.

Dichos enfoques, menciona la autora que: “aborda tres subtemas considerados como los más significativos, una nueva escuela que integra la educación artística, desde el enfoque holístico y la educación artística para el desarrollo integral de la persona” (p.4).

Algunas de las bases teóricas utilizadas por la autora en la investigación, fueron generadas a partir de más de veintitrés fuentes que van desde el 2011 al 2017, los cuales aportan insumos para la profundización de la temática. La metodología empleada fue un estudio documental, pues, se efectuó un criterio de búsqueda situado principalmente en fuentes académicas; además, se hizo

uso de la matriz bibliográfica la cual, permitió la organización de las fuentes y a definir la relevancia de estas y ayudó a agrupar las citas textuales y parafraseadas con sus respectivos apartados presentados en la investigación.

El resultado de dicha investigación aporta la importancia de la implementación de herramientas actualizadas de mejora por y para la educación artística, para ser empleada con eficacia en el aula, fomentando aprendizajes significativos en beneficio de los y las estudiantes, docentes, directivos y hasta de los padres de familia. Ya que, por medio de esta herramienta, el desarrollo es mucho más estimulado y favorece al desarrollo integral del estudiante ya sea dentro o fuera de la escuela. En las reflexiones finales de la investigación, se llega a la conclusión de que “los nuevos enfoques y tendencias de la educación artística son de suma importancia en la educación, y por ende es necesario aplicarlos en el aula” (p.29).

Esta investigación nutre el presente Seminario, ya que, presenta una temática que en su momento se podría vincular con la Política Curricular mencionada en la Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular (MEP 2015), Ética, Estética y Ciudadanía (2008) la cual presenta una visión de mirar hacia una apreciación del arte desde el gozo, el placer, el disfrute, para comprenderlo y valorar desde nuestros sentires y pensamientos, experiencias y cultura, de esta forma, se podría asumir con más sentido y expresar desde diferentes lenguajes que puedan pintarnos, declamarnos, cantarnos o escribirnos, entre otros; de forma que, esté presente en la cotidianidad del centro educativo, hacerlo propio y con ello se está transformando los centros en equipos de personas más integrales.

Otro insumo investigativo es elaborado por Soler, Delgado y Arraigada, en el 2022, divulgada por medio del artículo: *Características de los talleres extraescolares de los establecimientos educacionales de la Araucanía, Chile*. La cual tuvo como objetivo que la

educación en Chile contemple las actividades extracurriculares, ya que éstas contribuyen a buscar en la educación un desarrollo integral en la población infantil y juvenil.

Algunas bases teóricas utilizadas por los autores corresponden a: Bahamonde, Carmona, Albornoz, Hernández-García y Torres-Luque (2019) quienes afirman que este tipo de actividades físicas extraescolares benefician a nivel físico obteniendo mejoras significativas en parámetros relacionados con actividades que involucren fuerza o velocidad. Asimismo, según Sanabria, Silveira, Guillen y Pérez, (2019) estas actividades suman al beneficio y mejora sustancial de la calidad de vida y a la disminución del sedentarismo.

Por otra parte, Gurrola, Pimienta y Sil, (2015), indican que las actividades en el tiempo no lectivo permiten que los estudiantes refuercen otro tipo de conocimientos cuando existen actividades planificadas, reforzando de esta manera el aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a la metodología que abordan los autores, está basada en un enfoque cuantitativo tipo no experimental, corte transversal y alcance descriptivo. La muestra fue seleccionada bajo un criterio no probabilístico y por conveniencia, la cual incluyó a 48 responsables de taller pertenecientes a 11 colegios, con una matrícula promedio de 661 estudiantes por establecimiento y de dependencia municipal o particular subvencionada de la región de la Araucanía (Chile).

Asimismo, como criterios de inclusión fueron considerados todos aquellos responsables del taller que aceptaron participar en el estudio enviando de forma voluntaria el formulario online (cuestionario Google Forms), el mismo estaba formado por tres dimensiones: características generales de los talleres (denominación, categoría y orientación); recursos materiales, (cantidad de los materiales o implementos) y características sociodemográficas y de experiencia laboral de los responsables de taller.

Los resultados de los talleres implementados indican que, la mayoría eran extraescolares, seguidos por la denominación taller deportivos y en una minoría denominados extraprogramáticos. Por otra parte, en cuanto a las categorías predominan claramente las deportivas y artísticas; y, en segundo lugar, no existe ningún taller de reforzamiento o relacionado con el aumento de horas de una asignatura.

Según los autores, señalan que la orientación que reciben los talleres extraescolares hace alusión a los objetivos que son asignados a cada uno; estos talleres extraescolares deben orientarse hacia la integralidad del proceso educativo, deben complementar el proceso cognitivo, considerando siempre los procesos cognitivos y actitudinales que atraviesan el currículum escolar chileno.

De la misma manera se concluye que, los talleres deportivos son los que predominan como actividades extraescolares y que mayoritariamente son dirigidos por profesionales de la educación física, los cuales representan una oportunidad para enriquecer la propuesta curricular de los establecimientos ampliando la oferta tanto a deportes tradicionales como no tradicionales, emergentes, ancestrales, nacionales o extranjeros, individuales y colectivos; pero, fomentando la participación, la orientación recreativa y la continuidad en los talleres que requieran seguir con un proceso formativo, coherente y organizado.

La investigación aporta al presente Seminario a comprender que en muchos espacios puede traslaparse en la creencia que los talleres deportivos solo pueden ser dirigidos por profesionales en educación física; no obstante, la investigación busca perfilar que un Educador Social sea que trabaje dentro de la escuela como fuera de ella, tenga las habilidades y herramientas para que desde su disciplina pueda generar estrategias cocurriculares sean estas deportivas u otros, pero con la intencionalidad pedagógica de crear espacios para el ocio y la recreación a nivel escolar.

Como última investigación, se menciona a Bolívar 2019, quien divulga los resultados de la tesis: *Los juegos tradicionales como estrategias didácticas para fortalecer el desarrollo sociomotriz en estudiantes del grado tercero de la institución educativa, Anza*, la cual tiene como objetivo fundamental averiguar sobre la importancia de los juegos tradicionales para el fortalecimiento del desarrollo sociomotriz en los estudiantes; además, busca evidenciar desde la perspectiva formativa y disciplinar, que el proyecto aporta a los procesos de desarrollo social y motriz que experimentan los niños en la escuela primaria; de esta forma, retratar el carácter motriz del juego tradicional combinando el afianzamiento de las habilidades motrices básicas, con desarrollos en el ámbito de las relaciones sociales, también, aborda la importancia de los juegos, tradicionales y la escuela.

Dentro de las bases teóricas utilizadas por el autor, aporta que desde esta perspectiva Huizing, (1972) “El juego es una acción u ocupación que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias y al mismo tiempo aceptadas libremente; acción que tiene el fin en sí misma y que va acompañada de tensión y alegría y con la conciencia de ser de otra manera a la que es en la vida corriente”.

Asimismo, entendidos desde una perspectiva cultural los juegos reproducen las condiciones propias de las sociedades en que tomaron forma o se consolidaron, por este motivo los juegos tradicionales no pueden entenderse como un sistema ingenuo de conductas, debido a que en su esencia “reproducen valores sociales cambiantes en cada época dado que son el reflejo de la sociedad en la que se encuentran inmersos” (Méndez y Fernández, 2011)

Por otro lado, los juegos tradicionales, como práctica cultural y social atada al contexto histórico, poseen características que actúan como variables permanentes que permiten diferenciarlos de otro tipo de actividad recreativa, entre ellas destacan: Son jugados por los niños

por el mismo placer de jugar. Son los mismos infantes quienes deciden cuándo, dónde y cómo se juegan, responden a necesidades básicas de los niños, tienen reglas de fácil comprensión, memorización y acatamiento, las reglas son negociables, no requieren mucho material ni costos, son simples de compartir, practicables en cualquier momento y lugar (Hernández, 2007).

Empero, aunque el juego trae en su esencia y naturaleza un fuerte componente didáctico y formativo, autores como (Giró, 1998) afirman que “la escuela, al funcionalizar el juego, al reglamentarlo, al buscar un provecho sea cognitivo, empírico, o de regla social, está acabando con la subversión lúdica que significa el juego libre y espontáneo, el juego popular tradicional.” (p. 263)

Según el autor, dicha investigación presenta una metodología cualitativa centrada en las interacciones humanistas entre la persona docente y el estudiantado, la cual estudia la realidad en su contexto natural tal y como sucede, intentando dar sentido o interpretación de los fenómenos. El objetivo de dicha investigación es recopilar información por medio de técnicas como: entrevistas, encuestas; se contó con una población de tercer grado, con 22 estudiantes, los cuales mostraron interés en las diferentes actividades y los juegos tradicionales.

Algunos de los resultados nos indican que, mediante la entrevista a la docente resalta la disposición, la consciencia e interés por desarrollar los juegos tradicionales y conferirles un carácter formativo y didáctico; igualmente queda claro que existen elementos motrices, individuales y comunitarios que justifican la integración de estos juegos al contexto del aula; sin embargo, quedan otros aspectos en los que puede ahondar la docente en su proceder de aula y que, a futuro, pueden aportar a la formación real de los estudiantes y su proyección como ciudadanos activos, libres y participativos.

Mientras que, las encuestas formuladas para la población escolar buscaban indagar acerca de las concepciones, valoraciones y prevalencia del uso de los juegos tradicionales en la cotidianidad de los niños y niñas, se evidencia la integración del concepto de competencia como una clara referencia a los deportes de tipo competitivo propios del contexto escolar del estudiante.

Concluyendo esta investigación, nos permite validar que los juegos son de mucha importancia en el aprendizaje de los estudiantes; además, les ayuda a tener diferentes conocimientos y a disfrutar de diferentes ambientes y actividades realizadas en la escuela. La inclusión de los juegos tradicionales en el aula desarrolla muchas ventajas en el ámbito formativo, curricular, social y didáctico, todas éstas toman en cuenta que el juego articula aspectos formativos, motrices y recreativos que permiten vivenciar la experiencia de aprendizaje de manera más vivida y significativa.

Asimismo, desde la perspectiva docente, se observa una valoración positiva acerca de los juegos tradicionales, entendiéndolos como parte de la cultura del pueblo y responsabilidad del sistema educativo, igualmente hay una apertura hacia la formalización de su uso en contextos más académicos y constructivistas, de ahí que se observa un ambiente prometedor para dar continuidad a actividades como las propuestas en el marco del ejercicio investigativo (Bolívar, 2019).

Estos estudios internacionales aportan no solo las experiencias prácticas sino una serie de insumos teóricos y metodológicos para la presente propuesta del Seminario, una de las dimensiones más importantes es comprender que tanto las instituciones educativas sean estas público o privadas, así como, las comunidades en general deben responder a las exigencias actuales, los desafíos y retos presentes en el medio en el que convive la niñez.

De esta forma, poder brindarles mayor y mejores oportunidades a la población estudiantil, por tanto, se requiere de niños y niñas que puedan pensar en un mundo donde todos tengan la

responsabilidad de cuidarlo y cuidar-nos como parte planetaria; no obstante, es urgente que los profesionales en educación tengan mayor apertura en la planificación curricular, para que pueda repensarse desde los principios pedagógicos tales como: actividades lúdicas, actividades grupales, que respondan al desarrollo progresivo y natural donde se desarrollan los niños y las niñas, entre otros.

Del análisis de los antecedentes se desprende que, aunque existen avances significativos en la comprensión de la participación estudiantil y de las experiencias de aprendizaje vinculadas a las actividades cocurriculares y extracurriculares, persisten vacíos respecto a su estudio situado en contextos específicos como el cantón de Nicoya. Esta revisión permite reconocer la necesidad de orientar la investigación hacia una perspectiva socioeducativa que contemple no solo los aprendizajes académicos, sino también los factores emocionales, familiares y comunitarios que los atraviesan. En este sentido, los objetivos de la presente investigación se estructuran como una ruta clara para responder a estas carencias, al tiempo que buscan aportar evidencia empírica y reflexiones pedagógicas que fortalezcan el desarrollo integral de la niñez y la práctica educativa en la región.

### **Objetivo General**

Analizar las experiencias de aprendizaje de la niñez en el ámbito escolar público del cantón de Nicoya en el periodo 2024, para la promoción del desarrollo social y educativo de la niñez de la región.

**Objetivos Específicos:**

1. Explorar las formas de participación del estudiantado en actividades escolares y extraescolares, así como los aprendizajes generados, para la comprensión de su influencia en el desarrollo personal, académico y social.
2. Analizar el impacto de las actividades escolares y extraescolares en la dinámica de clase, en la motivación y en las relaciones interpersonales de los y las estudiantes, para el reconocimiento del impacto en la dinámica de clase y la relación con sus compañeros y maestros.
3. Examinar el tipo de apoyo recibido por la población estudiantil desde el entorno familiar y escolar, y su relación con la participación en actividades escolares y el bienestar emocional.
4. Interpretar las reflexiones, percepciones y propuestas de mejora expresadas por los estudiantes sobre las actividades escolares y extraescolares, para la identificación de áreas de mejora y nuevas oportunidades que promuevan su desarrollo integral.
5. Interpretar de manera integrada las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en el ámbito escolar, a partir del análisis conjunto de los hallazgos cuantitativos y cualitativos, para comprender su significado como eje articulador del desarrollo integral.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO REFERENCIAL TEÓRICO**

El marco teórico constituye la base conceptual y analítica que orienta la presente investigación, al ofrecer un conjunto de referentes que permiten comprender, interpretar y resignificar las experiencias educativas desde una perspectiva socioeducativa. En este apartado se integran los principales enfoques y aportes vinculados a la Educación Social, la participación estudiantil, los aprendizajes y dinámicas escolares, así como la influencia del entorno familiar y docente en los procesos formativos.

A su vez, se destacan las reflexiones y propuestas estudiantiles como un eje indispensable para la construcción de conocimientos y prácticas pedagógicas más inclusivas, democráticas y humanizantes. De esta manera, el marco teórico no solo aporta sustento científico, sino que también posibilita la articulación entre teoría y práctica, permitiendo analizar el desarrollo integral de la niñez en el ámbito escolar y proyectar estrategias innovadoras que fortalezcan la formación docente y la educación social en contextos actuales.

#### **1. Fundamentos conceptuales de la Educación Social**

Los educadores y pedagogos sociales desempeñan un papel crucial en la configuración de sociedades más inclusivas y equitativas. Su función va más allá de la implementación de actividades pedagógicas y preventivas, pues involucra un acompañamiento directo a personas en contextos de vulnerabilidad, exclusión o riesgo social. Así, la Educación Social se concibe como un proceso integral orientado a promover la inclusión, fortalecer la cohesión comunitaria y ampliar las oportunidades educativas, culturales y sociales de los individuos (Vega-Díaz y De Oña Cots, 2021).

La formación de los profesionales en educación social requiere un equilibrio entre teoría y práctica. Una sólida base conceptual permite comprender los fenómenos sociales complejos y aplicar estrategias pedagógicas fundamentadas, mientras que la experiencia práctica brinda la oportunidad de desarrollar competencias socioemocionales y cognitivas clave, como la empatía, el pensamiento crítico y la creatividad en la resolución de problemas (Vega-Díaz y De Oña Cots, 2021). La práctica también constituye un espacio privilegiado para la reflexión profesional, permitiendo que los educadores descubran fortalezas, identifiquen áreas de mejora y adapten su intervención a las necesidades reales de las comunidades (Vega-Díaz y De Oña Cots, 2021).

Según Vega-Díaz y De Oña Cots (2021), un desafío importante en la Educación Social es la limitada sistematización de la práctica profesional. Durante décadas, el enfoque se centró principalmente en la acción directa, descuidando la generación de conocimiento teórico y la difusión académica de las experiencias, lo cual limita el desarrollo del campo como disciplina científica. Este mismo autor, menciona que la capacitación en investigación aplicada permite a los profesionales analizar críticamente sus intervenciones, generar conocimiento contextualizado y fortalecer la sostenibilidad de los proyectos socioeducativos.

En síntesis, los fundamentos conceptuales de la Educación Social se construyen sobre la interrelación entre teoría, práctica e investigación. La teoría guía la acción, la práctica permite enfrentar la realidad social y la investigación asegura la reflexión crítica y la mejora continua. Este equilibrio es indispensable para consolidar una educación social crítica, consciente y transformadora, capaz de responder a los desafíos actuales de las comunidades (Vega-Díaz y De Oña Cots, 2021).

### ***1.1. Concepto y evolución histórica de la Educación Social***

La larga transformación de la estructura económica que tuvo lugar durante los siglos modernos se ha desviado de este modelo el movimiento agrario de los campesinos rurales hacia un modelo urbano de actividades artesanales, industriales y comerciales que crearon costos sociales inevitables de pobreza y marginación en la sociedad de este mundo urbano, debido a las insuficiencias de su propia estructura. Sierra (1998).

Para este desarrollo que por su dinámica produce un crecimiento paulatino centros de pobreza y desviación por ciudad, incorporando descargas periódicas en los últimos siglos. Sierra (1998) La actual crisis existencial provoca un aumento repentino e incontrolado de la masa de la población flotante los nuevos jornaleros pobres y desempleados tenían capacidades más allá de las de las antiguas estructuras de ayuda urbana.

La diferencia entre nueva demanda y respuesta será la causa abrirá una "nueva política" en Europa Occidental problemas sociales contemporáneos. Sierra (1998). En este sentido podemos distinguir tres “políticas” o formas importantes de resolver “problemas urbanos” Pobreza y marginación de los siglos XVI al XVIII. Respuesta como decíamos, incluir siempre modelos de intervención de educación social en sus actividades educativas y de reinserción.

### ***1.2. Educación Social en espacios escolares***

La educación para la sociedad moderna constituye un medio para promover el desarrollo integral de las personas, tal como se plantea en el marco del Programa de las Naciones Unidas. Tradicionalmente, este desarrollo se ha impulsado principalmente a través de la educación formal, que abarca desde la educación preescolar hasta la superior, impartida en instituciones legalmente reconocidas, como escuelas públicas, privadas o mixtas, así como en universidades estatales y autónomas (Zapata, 2013).

Otra modalidad es la educación no formal, que incluye actividades extracurriculares y programas de intervención educativa en distintos contextos. Este tipo de formación ofrece oportunidades de aprendizaje continuo, renovación de certificados y planificación organizativa, y puede o no estar integrada al sistema educativo formal.

Actualmente, la distinción entre educación social y educación no formal es clara: la educación social se centra en la atención a personas y comunidades en situaciones de vulnerabilidad, promoviendo enfoques de educación no violenta y participativa, fuera del marco institucional del sistema educativo nacional. Por tanto, su objetivo principal es satisfacer necesidades sociales y fortalecer factores educativos en contextos específicos. La pedagogía y la educación social surgieron durante la Primera Guerra Mundial como respuesta a la necesidad de apoyar a personas indefensas, especialmente huérfanos, mediante la creatividad y la creación de centros de apoyo para mujeres y niños en situaciones difíciles (Zapata, 2013).

### ***1.3. Desarrollo integral de la niñez desde la perspectiva socioeducativa***

El desarrollo integral de la niñez comprende múltiples dimensiones: física, cognitiva, emocional, social y ética. Este enfoque reconoce a los niños y niñas como sujetos plenos de derechos, tal como establece la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), promoviendo principios como la no discriminación, el interés superior del menor y el acceso a una educación de calidad (UNICEF, 2023).

Desde la perspectiva socioeducativa, la educación debe ser inclusiva, participativa y contextualizada. La UNESCO (2023) resalta que un enfoque basado en derechos e inclusión garantiza que todos los niños, independientemente de su origen, género, capacidades o condición socioeconómica, tengan oportunidades equitativas de aprendizaje. Esto requiere adaptar las

prácticas pedagógicas a la diversidad, promoviendo la participación activa, la autonomía y la creatividad del estudiantado.

Las experiencias de aprendizaje significativas permiten que los niños y niñas apliquen los conocimientos en contextos reales y fomenten competencias para la vida, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración (NAEYC, 2019). La inclusión educativa no solo implica presencia física en las aulas, sino participación real y respeto por sus derechos, necesidades e identidades (Valenzuela, 2024). Para ello, es necesario fortalecer la colaboración entre docentes, familias y comunidad, garantizando un entorno que potencie la equidad y la cohesión social.

Metodologías como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje experiencial han demostrado ser eficaces para promover un desarrollo integral, al permitir que los estudiantes apliquen sus conocimientos en situaciones concretas y construyan competencias ciudadanas (NAEYC, 2019). Estas estrategias también fomentan la creatividad, la reflexión ética y la conciencia social, consolidando la educación como un instrumento de transformación personal y comunitaria.

El desarrollo integral desde la perspectiva socioeducativa supone reconocer a los niños y niñas como sujetos de derechos y protagonistas de su proceso de aprendizaje. La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) enfatiza la participación activa, la protección y la igualdad de oportunidades como principios esenciales para garantizar su pleno desarrollo. En esta misma línea, la UNESCO (2015) destaca la importancia de que la educación fomente competencias ciudadanas, inclusivas y respetuosas de la diversidad. Así, la escuela se configura como un espacio de

ciudadanía activa, donde se consolidan valores de respeto, convivencia y justicia social que impactan directamente en la vida comunitaria.

## **2. Participación estudiantil en el ámbito escolar**

Las experiencias escolares representan un eje articulador fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, pues no solo se limitan a la transmisión de conocimientos académicos, sino que abarcan dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y culturales que marcan profundamente la vida de los niños y adolescentes. En este sentido, la escuela es entendida como un espacio de construcción de aprendizajes significativos, de convivencia y de formación de valores que permiten a los estudiantes desenvolverse de manera plena en la sociedad.

En la primera infancia, las experiencias pedagógicas adquieren un rol decisivo, ya que constituyen la base para el desarrollo posterior. Albarracín Jaimes (2022) subraya que el aprendizaje temprano, acompañado de experiencias lúdicas y fundamentadas en la didáctica del juego, favorece el desarrollo integral de los niños al estimular tanto las capacidades cognitivas como las socioemocionales. Estas prácticas permiten que los estudiantes construyan aprendizajes a partir de la exploración y la interacción con su entorno, lo cual garantiza un desarrollo más armónico y significativo.

De manera similar, Espinosa Torres y Pons Bonals (2016) señalan que las experiencias escolares en contextos interculturales, como las escuelas telesecundarias de Chiapas, generan impactos positivos en el desarrollo integral de los estudiantes, al fomentar el pensamiento crítico, el reconocimiento cultural y las relaciones afectivas entre estudiantes, familias y docentes. Estas experiencias no solo fortalecen lo académico, sino que también contribuyen a la inclusión social y al respeto por la diversidad.

Los proyectos escolares, por su parte, se consolidan como herramientas esenciales para el desarrollo multidimensional. Cevallos Vera et al. (2018) evidencian que en el cantón Valencia existe una fuerte correlación entre los proyectos escolares y el desarrollo integral de los estudiantes, destacando beneficios en el ámbito cognitivo, la motivación hacia el aprendizaje y la capacidad de trabajo en equipo. De igual manera, Rivera Segura, Zambrano y Junco Noda (2018) muestran cómo proyectos artísticos, culturales y gastronómicos no solo fortalecen el rendimiento académico, sino que también promueven habilidades sociales, la creatividad y la convivencia armónica.

El éxito escolar, entendido en términos de desarrollo integral, también se asocia a la inclusión y a la participación activa de los estudiantes. Un estudio realizado en centros educativos de San José, Costa Rica, concluye que el verdadero éxito escolar no puede medirse únicamente por el rendimiento académico, sino que debe integrar dimensiones socioafectivas y psicomotoras, fortalecidas por la participación plena del alumnado y el trabajo colaborativo de profesionales de distintas disciplinas (Redalyc, 2023).

Asimismo, el desarrollo socioemocional es una dimensión clave de las experiencias escolares, especialmente en los primeros años de vida. Rivera Riera, Yáñez y Lara Tapia (2022), en un estudio de caso realizado en el Centro Infantil GAIA, evidencian que actividades diseñadas para niños de 4 a 5 años fomentan la autorregulación emocional, la empatía y las relaciones positivas, mostrando la importancia de integrar estrategias socioemocionales desde edades tempranas.

En conclusión, las experiencias escolares constituyen un eje articulador del desarrollo integral al conectar las dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y culturales de los estudiantes.

Desde el juego en la primera infancia hasta los proyectos escolares y las experiencias interculturales en la adolescencia, la escuela ofrece un entramado de oportunidades que posibilitan aprendizajes significativos, fortalecen la identidad y preparan a los estudiantes para afrontar los retos de la vida. Apostar por experiencias escolares integrales significa, por tanto, apostar por una educación más inclusiva, equitativa y transformadora.

### ***2.1. Actividades cocurriculares: sentido, funciones y aportes***

El diseño curricular es un método educativo moderno que tiene como objetivo mejorar el desarrollo integral de los estudiantes a través de cambios en el diseño y programación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es un proceso que permite pasar de las leyes promulgadas por el Ministerio de Educación Nacional a la implementación en el aula del currículo por parte del personal docente, donde se pueden adaptar las políticas estatales y regionales adecuadas a los estudiantes de la escuela, centros de aprendizaje y, en última instancia, en el aula (Reeduca, 2024).

Dentro de este marco, las *actividades cocurriculares* ocupan un lugar central, ya que representan experiencias formativas complementarias al currículo formal. Estas permiten que el aprendizaje se expanda más allá de las asignaturas obligatorias, fomentando un desarrollo integral en el ámbito cognitivo, social y emocional. Según la Pontificia Universidad Católica de Chile, las actividades cocurriculares constituyen una herramienta que enriquece el perfil del estudiante mediante instancias deportivas, artísticas, de liderazgo, innovación y acción social, con un sentido formativo intencionado que busca fortalecer su participación activa en la comunidad (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2023).

El sentido de estas actividades se relaciona con la construcción de aprendizajes significativos, colaborativos y contextualizados, en los que los estudiantes ponen en práctica habilidades de pensamiento crítico, creatividad y resolución de problemas. Así, como señala la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología, lo cocurricular no debe entenderse como accesorio, sino como un espacio de formación donde se integran competencias que complementan los logros académicos, generando aprendizajes situados y con impacto social (ULACIT, 2021).

En cuanto a sus **funciones**, estas actividades cumplen un papel esencial en la formación integral de los estudiantes. Favorecen la adaptación a la vida escolar y universitaria, fortalecen la empleabilidad, el bienestar y la permanencia en el sistema educativo, además de estimular la participación social (García et al., 2021). Asimismo, fomentan habilidades socioemocionales clave como la comunicación, la autoconfianza, la disciplina y el trabajo colaborativo (Márquez & Rodríguez, 2022). Dichas funciones permiten que la educación trascienda los límites del aula y promueva la construcción de ciudadanía y compromiso comunitario.

Los **aportes** de las actividades cocurriculares son múltiples y abarcan dimensiones académicas, personales y sociales. En el ámbito académico, se ha comprobado que la participación en estas actividades se asocia a un mejor rendimiento, un mayor compromiso estudiantil y mejores hábitos de estudio (Crimson Education, 2022; EF Academy, 2023). En el plano personal, constituyen espacios donde los jóvenes pueden explorar sus intereses, talentos y vocación, contribuyendo a fortalecer la autoestima y la creatividad (Innovaschools, 2023). Por otro lado, en el aspecto social, estas experiencias consolidan la responsabilidad ciudadana, el liderazgo y la vinculación comunitaria mediante proyectos culturales, deportivos o de voluntariado (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2023).

En síntesis, el diseño curricular, entendido como la articulación entre las políticas educativas y la práctica docente, encuentra en las actividades cocurriculares un componente esencial para lograr una educación integral. Estas actividades no solo complementan el aprendizaje académico, sino que también aportan al desarrollo de competencias transversales, al fortalecimiento de la identidad social y al compromiso comunitario. En este sentido, constituyen un espacio privilegiado para materializar los principios de calidad, equidad y pertinencia educativa, asegurando que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que se formen como ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con su entorno.

## ***2.2. Actividades extracurriculares: experiencias y motivaciones***

La educación moderna debe tener un doble propósito: productividad y formación integral, así como hacer realidad el aprendizaje interpersonal en la sociedad (Anónimo, 2018). En este sentido, las **actividades extracurriculares** se convierten en un recurso pedagógico que, si se llevan a cabo de manera disciplinada y con una planificación adecuada, permiten a los estudiantes mantener la perseverancia en aprender cosas nuevas, el entusiasmo y la motivación, logrando con confianza el éxito deseado. La evidencia empírica confirma que la participación activa en este tipo de actividades potencia la autoconfianza, el liderazgo y la resiliencia, aspectos fundamentales para afrontar los desafíos académicos y sociales de la actualidad (Portal Amelica, 2022).

Diversos estudios destacan los **resultados favorables** que generan las actividades extracurriculares en términos de motivación y logros personales. Por ejemplo, un estudio realizado en Quito evidenció que los estudiantes que participaron en actividades extracurriculares presentaron niveles de autoeficacia significativamente más altos (promedio 135,88) en comparación con quienes no lo hicieron (promedio 111,47), lo que sugiere que estas experiencias

fortalecen la percepción de competencia personal (Revista ABRA, 2021). Asimismo, en estudiantes de la provincia de Pastaza, se identificó una correlación positiva y muy fuerte ( $r = 0,997$ ) entre la participación en actividades extracurriculares y la percepción de una mejor calidad de vida, lo cual refuerza la relevancia de este tipo de espacios en el desarrollo integral (Repositorio PUCE, 2021).

Además de los resultados académicos y personales, las actividades extracurriculares tienen un impacto emocional y motivacional importante. Al ser generalmente de carácter voluntario, fomentan la **motivación intrínseca**, los estados de ánimo positivos y la percepción de disfrute en el aprendizaje. Según estudios revisados en el ámbito universitario, estas actividades son espacios auto-determinados que permiten a los estudiantes alcanzar experiencias de **autorrealización**, entendida como el nivel más alto en la jerarquía de necesidades humanas planteada por Maslow (Revista Edumed, 2023). Dicho hallazgo demuestra que las actividades extracurriculares no solo cumplen una función complementaria, sino que contribuyen de manera decisiva al crecimiento personal.

En el ámbito educativo superior, investigaciones en Portugal han revelado que la participación en órganos de gobierno estudiantil, asociaciones y proyectos extracurriculares favorece la **adaptación académica y social**, así como un mejor rendimiento académico en comparación con quienes no participan en estas experiencias (Anales de Psicología, 2012). Este resultado coincide con lo señalado por Cibertec (2023), donde se afirma que las actividades extracurriculares mejoran la autoestima, la confianza, la gestión del tiempo y el desarrollo de habilidades sociales, todas ellas competencias fundamentales en la vida profesional.

Las instituciones educativas adventistas, como se menciona en este trabajo, integran en su currículo de nivel primario programas extracurriculares y cocurriculares que responden a esta visión moderna de la educación (Anónimo, 2018). Al hacerlo, no solo buscan complementar los contenidos académicos, sino también potenciar el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, contribuyendo a que estudien mejor y se adapten a las exigencias de la sociedad contemporánea. En esta línea, investigaciones recientes sostienen que estas actividades promueven valores como la perseverancia, el compromiso y el entusiasmo, cualidades que fortalecen tanto el rendimiento académico como el bienestar general del alumnado (Cibertec, 2023; VSD.mx, 2023).

En síntesis, las actividades extracurriculares representan un recurso fundamental para alcanzar la doble finalidad de la educación moderna: ser productiva y, al mismo tiempo, formativa. Sus aportes se evidencian en múltiples dimensiones: aumentan la motivación, fortalecen la autoestima, desarrollan competencias sociales y emocionales, e impactan positivamente en la calidad de vida de los estudiantes. Por ello, incluir y reforzar estos programas en las instituciones educativas es esencial para asegurar una formación integral, crítica y comprometida con el entorno social.

### ***2.3. Participación como estrategia de inclusión y convivencia***

La convivencia pacífica implica el respeto mutuo, la tolerancia, la solidaridad y la cooperación entre las personas. Supone aceptar y valorar la diversidad cultural, étnica, religiosa y de género como algo enriquecedor que fortalece a la sociedad en su conjunto. En definitiva, se trata de la capacidad de convivir con quienes son diferentes, sin discriminar ni excluir a nadie (Navarro, 2023). En este sentido, la convivencia se convierte en un eje transversal de la educación,

donde los procesos de enseñanza-aprendizaje deben estar orientados no solo al desarrollo académico, sino también a la construcción de relaciones sociales justas, equitativas y respetuosas.

Para lograr este objetivo, es necesario **promover la educación en valores** como el respeto, la empatía, la justicia y la igualdad. Según Díaz-Aguado (2017), la convivencia escolar se concibe como un proceso socioeducativo que requiere de la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa: docentes, estudiantes, familias y autoridades. Solo de esta forma se logra un aprendizaje social basado en el diálogo y la cooperación, donde el conflicto se entiende no como un problema a eliminar, sino como una oportunidad para el desarrollo de competencias ciudadanas.

La participación, en este marco, se convierte en una **estrategia clave de inclusión y convivencia**. Como señalan Carbonell y Torrego (2017), los procesos participativos en la escuela contribuyen a que los estudiantes se reconozcan como sujetos de derechos, fomentando el sentido de pertenencia y evitando situaciones de exclusión. Participar no solo implica tener voz en la toma de decisiones, sino también asumir responsabilidades colectivas en la construcción de un ambiente escolar democrático.

En la actualidad, la convivencia pacífica se ve amenazada por diversos factores: intolerancia, discriminación, desigualdad, violencia y discursos de odio. Estas actitudes generan divisiones que impiden la construcción de una sociedad justa y armoniosa. Frente a ello, autores como Freire (1997) insisten en la necesidad de una **educación dialógica y liberadora**, en la que la participación sea el medio para alcanzar el respeto mutuo y la transformación social. El diálogo, entendido como herramienta pedagógica y ciudadana, permite resolver los conflictos de manera pacífica y favorece el entendimiento entre diferentes grupos.

Asimismo, la participación fortalece la convivencia democrática. Según Bolívar (2019), la escuela es un microcosmos de la sociedad donde los valores de la democracia, la inclusión y los derechos humanos deben practicarse de manera cotidiana. Al propiciar espacios donde los estudiantes ejercen la deliberación, la corresponsabilidad y la cooperación, se construye un aprendizaje que trasciende lo académico y se proyecta hacia la vida social y comunitaria.

La participación estudiantil no solo promueve el aprendizaje colaborativo, sino que constituye una estrategia pedagógica para construir convivencia y cohesión social. Freire (1997) subraya que el diálogo y la horizontalidad son elementos clave para democratizar la educación y fortalecer la inclusión. Asimismo, Carbonell y Torrego (2017) afirman que la participación activa de los estudiantes contribuye a prevenir conflictos y a generar dinámicas de respeto mutuo dentro de la escuela. En este marco, la participación estudiantil se erige como un eje fundamental para garantizar la equidad, potenciar la diversidad y formar ciudadanos capaces de actuar de manera crítica y solidaria en la sociedad.

### **3. Aprendizajes y dinámica escolar**

El proceso de enseñanza-aprendizaje constituye una dinámica compleja en la que se entrelazan dimensiones cognitivas, sociales y emocionales. No se limita a la transmisión de conocimientos, sino que implica la construcción conjunta de saberes en un contexto escolar que refleja tanto la práctica pedagógica como la realidad del alumnado. Chipana (2022) explica que el aprendizaje puede entenderse como una secuencia de actividades estructuradas, pero también como una experiencia que integra innovaciones, valores y significados que trascienden el aula.

Los aprendizajes escolares adquieren mayor relevancia cuando se convierten en experiencias significativas. Según Peña (2023), los estudiantes valoran más aquellas prácticas que

resultan activas y participativas, pues les permiten conectar lo aprendido con su vida cotidiana. Esta conexión fomenta la motivación, el compromiso y el sentido de pertenencia hacia la comunidad educativa.

La dinámica escolar se fortalece cuando los estudiantes participan de manera activa en su formación. Parodi (2022) sostiene que la participación activa desarrolla competencias como el pensamiento crítico, la autonomía y la resolución de problemas, útiles tanto en el aula como en la vida social. Asimismo, el trabajo colaborativo constituye un componente clave: Intriago Moreira y Carvajal Zambrano (2023) muestran que la cooperación en grupos incrementa la motivación y la asistencia, además de favorecer la inclusión y el respeto por la diversidad.

No obstante, los aprendizajes no se restringen al ámbito académico, sino que incluyen valores y actitudes vinculados con la convivencia y la ciudadanía. Suárez (2017) destaca que las narrativas escolares permiten rescatar prácticas que promueven la solidaridad y la convivencia pacífica. De manera complementaria, la UNESCO (2001) subraya que la educación debe basarse en el respeto por la diversidad cultural, mientras que Villegas (2021) y Navarro (2023) enfatizan la importancia de la identidad cultural y la convivencia pacífica como aprendizajes fundamentales para la vida comunitaria.

En síntesis, los aprendizajes y la dinámica escolar integran lo cognitivo, lo social y lo ético, generando un espacio formativo que prepara a los estudiantes tanto para desenvolverse académicamente como para contribuir a la construcción de sociedades más inclusivas y democráticas.

### ***3.1. Tipos de aprendizajes derivados de las actividades***

El proceso de enseñanza-aprendizaje es dinámico, evolutivo y multifacético. No se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica la construcción de experiencias significativas que generan distintos tipos de aprendizajes: cognitivos, socioemocionales y prácticos. Chipana (2022) señala que el aprendizaje escolar constituye una red de interacciones entre teoría y práctica, donde se desarrollan capacidades críticas y creativas que permiten al estudiantado afrontar los retos del contexto actual.

Díaz Barriga y Hernández (2018) destacan que las actividades escolares favorecen el aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal. Esto se refleja en habilidades prácticas, actitudes y valores, promoviendo el desarrollo integral del estudiante y su capacidad para relacionar lo aprendido con la vida cotidiana y la comunidad.

Parodi (2022) subraya que la participación activa en actividades escolares fomenta competencias para la vida, como autonomía, colaboración y pensamiento crítico. Estas habilidades son esenciales para que los estudiantes se enfrenten a situaciones complejas de manera responsable y reflexiva, desarrollando un aprendizaje que trasciende lo estrictamente académico.

En conjunto, los diferentes tipos de aprendizajes derivados de las actividades escolares fortalecen tanto el desarrollo personal como la integración social de los estudiantes, generando experiencias educativas significativas y memorables.

### ***3.2. Transferencia a la vida cotidiana y comunitaria***

El aprendizaje escolar adquiere relevancia cuando puede **transferirse a la vida cotidiana y a la comunidad**. La participación activa de los estudiantes en las actividades educativas desarrolla competencias sociales y valores que impactan positivamente su entorno. Monarca (2018) enfatiza que la educación debe formar ciudadanos activos y comprometidos, capaces de aplicar los aprendizajes escolares en acciones concretas dentro de la comunidad.

La UNESCO (2001) subraya que la educación inclusiva y participativa fomenta valores de cooperación, respeto y convivencia pacífica. Cuando los estudiantes internalizan estos valores, logran interactuar de manera efectiva con su entorno cultural y social, contribuyendo al bienestar colectivo.

Navarro (2023) resalta que la escuela constituye un espacio privilegiado para cultivar valores como la solidaridad, la justicia y la empatía. Estos aprendizajes, cuando se aplican fuera del aula, fortalecen la cohesión social y permiten que los estudiantes se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades. Entonces, la transferencia de aprendizajes a la vida cotidiana refuerza la función de la escuela como agente de transformación social, promoviendo el desarrollo integral y la responsabilidad ciudadana.

### ***3.3. Efectos de la participación en la motivación y las relaciones interpersonales***

La participación estudiantil influye directamente en la **motivación académica** y en la calidad de las relaciones interpersonales dentro del contexto escolar. La motivación no se concibe de manera aislada, sino como resultado de la interacción con compañeros, docentes y el entorno educativo. Los estudiantes que participan activamente en actividades colaborativas tienden a mostrar mayor interés, compromiso y sentido de pertenencia hacia la escuela.

Meta-análisis y revisiones sistemáticas evidencian que el **aprendizaje colaborativo** incrementa la motivación y mejora la cohesión grupal, fortaleciendo la cooperación y la empatía entre los estudiantes (Roseth, Johnson, & Johnson, 2008; Springer, Stanne, & Donovan, 1999; Kyndt et al., 2013). La cooperación promueve habilidades socioemocionales como la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y la capacidad de trabajar en equipo, contribuyendo a relaciones interpersonales más saludables.

Además, la implementación efectiva del aprendizaje colaborativo requiere de estructuras bien diseñadas, con interdependencia positiva, responsabilidad individual y mediación docente, para maximizar los beneficios en motivación y cohesión (Gillies, 2016). La evidencia indica que cuando estas condiciones se cumplen, los estudiantes no solo mejoran su rendimiento académico, sino que también fortalecen su sentido de comunidad y compromiso social.

Por otra parte, la UNESCO (2001) enfatiza que la educación participativa e inclusiva favorece la **convivencia pacífica y el respeto por la diversidad cultural**, consolidando valores comunitarios como la solidaridad, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos. Navarro (2023) confirma que estas experiencias de participación generan aprendizajes significativos tanto académicos como sociales, preparando a los estudiantes para contribuir de manera positiva a sus comunidades.

En conclusión, la participación estudiantil es un elemento central que potencia la motivación, promueve relaciones interpersonales saludables y consolida competencias académicas y socioemocionales. Así, se convierte en un componente esencial para la formación integral y la construcción de sociedades más inclusivas y colaborativas.

#### **4. Influencia del entorno familiar y escolar**

El desarrollo académico, personal y socioemocional de los estudiantes está profundamente influenciado por los contextos en los que se desenvuelven, especialmente el familiar y el escolar. Estos entornos no solo proveen las condiciones materiales y emocionales necesarias para el aprendizaje, sino que también generan modelos de comportamiento, motivación y actitudes hacia la vida académica. El entorno familiar constituye la primera base de socialización y aprendizaje,

mientras que la escuela representa el espacio formal donde se consolidan y amplían esas experiencias en interacción con pares y docentes.

Diversos estudios han demostrado que el entorno familiar desempeña un papel determinante en el rendimiento escolar. Lubis y Afridannur (2023) hallaron que un hogar favorable, caracterizado por la estabilidad emocional y el apoyo a los niños, está directamente relacionado con un mayor entusiasmo y mejores resultados académicos en la educación primaria. De igual manera, Alama Duarte y Obaco Soto (2023) identificaron que las dinámicas familiares basadas en el acompañamiento académico y las relaciones intrafamiliares positivas fortalecen significativamente el rendimiento académico, pues ofrecen un clima emocional seguro que favorece la motivación y la confianza en las capacidades del estudiante.

Asimismo, el entorno escolar tiene una influencia notable sobre el aprendizaje y bienestar de los alumnos. Investigaciones como la de Birch y Ladd (2014) concluyen que un clima escolar positivo —basado en la inclusión, la seguridad y el apoyo docente— contribuye a un mejor desempeño académico y, en muchos casos, compensa riesgos asociados a contextos familiares vulnerables. Esto evidencia que la escuela no solo enseña contenidos, sino que también es un espacio de construcción social y emocional que puede actuar como factor protector frente a situaciones adversas en el hogar.

No obstante, lo más relevante es la interacción entre familia y escuela. Cuando ambos entornos trabajan de manera coordinada, se generan condiciones óptimas para el aprendizaje y el desarrollo integral. Astuti, Sudiarditha y Pratama (2023) señalan que el entorno familiar influye en los resultados de aprendizaje especialmente cuando se combina con la autorregulación y las estrategias escolares, mientras que Wang, Zhang y Huang (2024) destacan que la autoeficacia de

los estudiantes se potencia cuando familia y escuela aportan de forma conjunta, lo que impacta en dimensiones como la alfabetización en salud o el compromiso académico.

Además, la armonía familiar y un ambiente escolar de calidad parecen tener un efecto combinado aún más fuerte en áreas específicas del aprendizaje, como las matemáticas. Mukmina et al. (2021) evidencian que la conjunción de estos dos factores incrementa de manera significativa el rendimiento, lo que reafirma la necesidad de concebir ambos entornos como ejes interdependientes en la formación del estudiante. En esta misma línea, Sagñay Yáñez y Vaca Arauz (2023), a partir de una revisión sistemática, sostienen que la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y la calidad del clima escolar son determinantes no solo para el rendimiento académico, sino también para el fortalecimiento de la convivencia institucional.

En conclusión, la influencia del entorno familiar y escolar es esencial para comprender el rendimiento académico y el bienestar integral de los estudiantes. La familia aporta los primeros valores, la motivación y la seguridad emocional, mientras que la escuela fortalece esas bases con experiencias de aprendizaje estructuradas y un clima social de apoyo. Cuando ambos espacios se complementan, se potencia el desarrollo integral de la niñez y juventud, favoreciendo la formación de individuos más preparados, resilientes y comprometidos con su sociedad. Por ello, tanto las políticas educativas como las prácticas pedagógicas deben promover la colaboración estrecha entre la familia y la escuela, con el fin de garantizar oportunidades equitativas de aprendizaje y crecimiento para todos los estudiantes.

#### ***4.1. Acompañamiento de la familia en los procesos educativos***

La coordinación de actividades constituye una habilidad esencial en cualquier ámbito de la vida, ya sea en lo laboral, escolar, familiar o social. Se entiende como la capacidad de **organizar**

**y planificar de forma coherente** las tareas y responsabilidades de un grupo de personas, con el propósito de alcanzar objetivos de manera eficiente y efectiva. En el contexto laboral, la coordinación es indispensable para el funcionamiento óptimo de una organización, ya que asegura la asignación adecuada de tareas, la optimización de recursos y la reducción de duplicidades o conflictos entre los miembros del equipo. Según Chiavenato (2017), la coordinación es uno de los principios fundamentales de la administración, pues permite integrar esfuerzos individuales hacia un objetivo común, fomentando la sinergia y el trabajo colaborativo.

En el ámbito escolar, la coordinación de actividades resulta aún más relevante, dado que constituye la base para la **planificación curricular y la coherencia pedagógica**. Moraes y Oliveira (2019) señalan que la planificación curricular es una labor constante que se desarrolla en la escuela con el fin de alcanzar la independencia y la excelencia en la enseñanza. A partir de esta planificación general, se desprende la organización de la enseñanza en niveles específicos, que incluye actividades didácticas estructuradas y metódicas diseñadas por el docente junto con sus estudiantes para alcanzar metas claras. Esto demuestra que la coordinación no es un proceso aislado, sino una acción articulada entre diferentes actores educativos, donde el coordinador pedagógico desempeña un rol clave en la integración de esfuerzos.

Asimismo, la coordinación entre docentes, estudiantes y familias favorece la creación de un entorno escolar inclusivo y colaborativo. Bolívar (2019) enfatiza que las instituciones educativas deben promover una **cultura de corresponsabilidad**, donde los padres y madres de familia se conviertan en aliados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que refuerza la construcción de una educación más integral. Este enfoque colaborativo se vincula directamente

con la gestión pedagógica, en la que la coordinación de actividades académicas y extracurriculares potencia el desarrollo de competencias y valores en los estudiantes (Díaz-Aguado, 2017).

En el ámbito familiar, la coordinación de actividades tiene un papel igualmente importante, ya que implica la distribución equitativa de responsabilidades y tareas del hogar. Una coordinación adecuada permite mantener un ambiente de convivencia armonioso, previniendo tensiones y conflictos innecesarios. Como afirma Bronfenbrenner (1993), la familia es el primer microsistema en el que se construyen habilidades sociales y de organización, de modo que la coordinación de actividades familiares repercute directamente en la formación de actitudes y valores en los hijos.

Por otra parte, la coordinación de actividades se vincula estrechamente con la **comunicación efectiva**, pues sin un diálogo claro, constante y respetuoso, la organización de tareas se ve comprometida. Según Robbins y Judge (2017), en cualquier grupo humano, la coordinación depende no solo de la división de responsabilidades, sino también de la calidad de la comunicación, que asegura que cada integrante entienda sus funciones y las metas colectivas. En este sentido, el fomento de habilidades como la escucha activa, la empatía y el respeto mutuo resulta imprescindible para lograr un proceso coordinado exitoso.

El acompañamiento de la familia en la educación no se limita al apoyo escolar, sino que constituye un ejercicio de corresponsabilidad en el proceso de formación integral. Según Bolívar (2019), la implicación familiar favorece la motivación, el rendimiento académico y la cohesión con la comunidad educativa. Por ello, el vínculo escuela–familia debe concebirse como un trabajo conjunto que potencie la confianza, la comunicación y la construcción de proyectos comunes en beneficio del bienestar infantil.

#### ***4.2. Rol de los docentes y de la institución en el apoyo estudiantil***

La evaluación del aprendizaje es un proceso fundamental en la educación, ya que permite medir el nivel de conocimientos, habilidades y competencias adquiridas por los estudiantes a lo largo de un periodo de tiempo determinado. A través de la evaluación, los docentes pueden identificar el progreso de sus alumnos, detectar las áreas de oportunidad y brindar retroalimentación para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Sanmartí (2007), la evaluación constituye una herramienta clave para comprender cómo aprenden los estudiantes y para adaptar las metodologías a sus necesidades, garantizando que todos logren aprendizajes significativos.

La evaluación puede clasificarse en diagnóstica, formativa y sumativa. La primera busca identificar el nivel inicial de conocimientos y habilidades de los estudiantes antes de iniciar un proceso de enseñanza; la evaluación formativa se realiza durante el proceso de aprendizaje y permite analizar el progreso de los alumnos, brindando retroalimentación y ajustando las estrategias pedagógicas; y la evaluación sumativa se lleva a cabo al finalizar un periodo de estudio para valorar el nivel de logro alcanzado. Según López-Pastor (2009), una evaluación auténtica debe integrar estas tres dimensiones, ya que cada una cumple una función complementaria en la construcción del aprendizaje.

El aprendizaje, entendido desde un enfoque integral, va más allá de la capacidad de leer, escribir o realizar cálculos simples, e incluye múltiples habilidades necesarias para enfrentar diversos propósitos y situaciones de la vida de niños, adolescentes y adultos. Para mejorar las experiencias y los resultados del aprendizaje, es importante comprender qué, cuándo, dónde y cómo aprenden las personas. En este sentido, la UNESCO (2023) enfatiza que el aprendizaje debe evaluarse desde una perspectiva holística e inclusiva, lo que implica no limitarse a pruebas

estandarizadas, sino considerar también factores socioemocionales, culturales y contextuales. Además, la organización destaca la necesidad de que todos los países cuenten con indicadores de calidad del aprendizaje, particularmente aquellos con mayores retos en equidad educativa, como un compromiso hacia 2025.

La evaluación no debe restringirse a exámenes escritos o pruebas de opción múltiple. Diversos especialistas subrayan la importancia de diversificar los métodos de evaluación, incluyendo la observación de los estudiantes en actividades prácticas, la revisión de trabajos escritos, la participación en clases, exposiciones orales y la realización de proyectos. De acuerdo con Perrenoud (2010), la evaluación debe centrarse en competencias, lo que implica valorar no solo los saberes declarativos, sino también la capacidad de los estudiantes para aplicar lo aprendido en contextos reales y resolver problemas de manera creativa.

Asimismo, la evaluación debe cumplir con principios éticos y de justicia. Es indispensable que sea **justa, transparente y equitativa**, evitando cualquier forma de discriminación o sesgo subjetivo. Black y Wiliam (2009) sostienen que la retroalimentación constructiva es uno de los elementos más poderosos de la evaluación, pues permite al estudiante comprender sus errores, reforzar sus aciertos y motivarse para continuar aprendiendo. En este sentido, la evaluación deja de ser un fin en sí misma para convertirse en un **medio de mejora continua** tanto para los alumnos como para los docentes.

La evaluación del aprendizaje, concebida como un proceso dinámico y participativo, contribuye al desarrollo integral del estudiante y a la calidad educativa. No se trata únicamente de medir resultados, sino de acompañar el proceso de formación, de manera que cada estudiante pueda desplegar su máximo potencial. Por ello, la evaluación debe ser flexible, adaptativa y centrada en

el estudiante, reconociendo sus contextos y singularidades. En conclusión, evaluar es mucho más que calificar: es **orientar, motivar y garantizar oportunidades de aprendizaje equitativas y significativas** para todos.

#### ***4.3. El entorno familiar y su influencia en el bienestar emocional***

En la actualidad, las narrativas escolares han evolucionado de manera significativa en su enfoque pedagógico, pasando de un modelo centrado en la **transmisión de conocimientos académicos** hacia un paradigma que integra dimensiones cognitivas, emocionales, sociales, físicas y éticas. Este cambio responde a la necesidad de **formar individuos integrales**, capaces de desenvolverse de manera crítica, responsable y solidaria en la sociedad contemporánea. Los llamados saberes integrales abarcan, entre otros aspectos, la creatividad, la educación emocional, la capacidad de resolución crítica de problemas, la conciencia ambiental, el trabajo colaborativo y la promoción de valores como la empatía, la solidaridad y el respeto a la diversidad.

Según Morales (2012), en *Conocimiento y práctica escolar*, se resalta que comprender la práctica educativa requiere abordarla desde múltiples perspectivas, reconociendo que la escuela no solo transmite contenidos, sino que también construye subjetividades, valores y modos de convivencia. Este enfoque de saberes integrales refleja un viraje en la narrativa pedagógica que responde a los tiempos de cambio e incertidumbre actuales, donde las nuevas subjetividades exigen repensar los fines de la educación.

Uno de los principales aportes de los saberes integrales es la promoción del **aprendizaje significativo**. Tal como plantea Ausubel (2002), aprender de manera significativa implica que el estudiante logre relacionar los nuevos conocimientos con sus experiencias previas y con su contexto vital. Esto se potencia cuando las narrativas escolares incorporan dimensiones

emocionales y sociales, ya que los estudiantes no solo comprenden la utilidad del conocimiento, sino que encuentran en él un sentido personal y comunitario. Así, la motivación y el compromiso con el aprendizaje aumentan al percibir que lo que aprenden está vinculado con la vida real y sus necesidades.

Además, los saberes integrales aportan a la **formación ciudadana**, preparando a los estudiantes para asumir un papel activo y responsable en su entorno. Según Nussbaum (2010), una educación integral debe cultivar la capacidad crítica, la empatía y la responsabilidad ética, elementos esenciales para la construcción de democracias sólidas y sociedades más justas. Desde esta perspectiva, la narrativa escolar no puede limitarse a la instrucción técnica, sino que debe fomentar la capacidad de reflexionar sobre el propio actuar y sobre los desafíos sociales y ambientales.

Asimismo, este enfoque fortalece la **inclusión y la diversidad** en las comunidades educativas. Al integrar valores como el respeto, la solidaridad y la justicia social, los saberes integrales permiten que la escuela se convierta en un espacio de convivencia armónica donde se reconocen y valoran las diferencias culturales, sociales y personales. Como señala Freire (1997), la educación debe entenderse como una práctica de libertad, en la que el diálogo y la participación son medios fundamentales para la construcción de sujetos críticos y conscientes de su realidad.

El impacto de estas narrativas también se evidencia en la preparación de los estudiantes para enfrentar un mundo globalizado y complejo. La UNESCO (2015) ha insistido en que los sistemas educativos deben desarrollar en los estudiantes competencias para la vida, que trasciendan lo académico y aborden los retos del siglo XXI: sostenibilidad, convivencia pacífica, ciudadanía

democrática y desarrollo humano integral. De este modo, los saberes integrales se configuran como un puente entre la educación y la vida, entre la escuela y la sociedad.

El bienestar emocional se configura como un pilar del desarrollo integral, siendo la familia el primer espacio donde se forjan la autoestima, la seguridad y la capacidad de resiliencia. Goleman (1995) destaca que la inteligencia emocional es determinante para el éxito escolar y social, mientras que Bisquerra (2009) resalta el papel de la educación emocional en la prevención de la violencia y el fortalecimiento de la convivencia. De esta manera, un entorno familiar que promueve la comunicación y el afecto se convierte en un factor protector que facilita la adaptación escolar y favorece el crecimiento personal de los estudiantes.

## **5. Reflexiones y propuestas estudiantiles**

Este apartado tiene como objetivo reconocer las percepciones y propuestas de los estudiantes sobre su experiencia escolar y cocurricular. Las reflexiones de la niñez son un recurso pedagógico fundamental, pues permiten repensar la educación desde la perspectiva de quienes la viven los y las estudiantes y contribuyen a construir una escuela más inclusiva, participativa y democrática (San Fabián Maroto, 2008).

La voz estudiantil no solo debe ser escuchada, sino integrada en los procesos pedagógicos para fomentar aprendizajes significativos, mayor motivación y sentido de pertenencia. Estudios han mostrado que la participación real de los alumnos facilita el desarrollo de su identidad y de una experiencia educativa con sentido (Amelica, motivación y participación).

Por otro lado, investigaciones sobre aprendizaje colaborativo en contextos educativos muestran que esta estrategia incrementa la motivación, la asistencia, la participación en clase y la

implicación en actividades extracurriculares, aunque su impacto sobre el rendimiento académico puede depender de otros factores (Intriago Moreira & Carvajal Zambrano, 2023).

Desde el punto de vista educativo más participativo, se ha observado que los estudiantes valoran tener voz en la escuela como una forma de desarrollo personal, de mejora de su experiencia educativa y de fortalecimiento de valores como el respeto y la inclusión. Por ejemplo: "Queremos que se nos enseñe a respetarnos entre nosotros"

Esto refleja una demanda explícita por parte de los alumnos de ser considerados sujetos activos, capaces de contribuir a decisiones y transformaciones en su escuela. En contextos en los que se ha investigado la participación estudiantil, se han identificado barreras como una participación limitada, reactiva o simbólica, donde los estudiantes no se involucran realmente en decisiones esenciales del centro educativo. Esta situación obstaculiza su identificación con el proyecto institucional y la construcción de una comunidad auténtica (Ochoa, 2019; Granizo et al., 2019).

### ***5.1. La voz de los estudiantes como eje del aprendizaje***

La participación activa de los estudiantes en su proceso educativo es fundamental para promover un aprendizaje significativo y transformador. Incorporar la voz estudiantil implica reconocer a los alumnos como agentes activos en la construcción de su conocimiento, lo cual favorece su motivación, compromiso y sentido de pertenencia. Según Hidalgo y Perines (2018), la participación estudiantil en la selección de estrategias didácticas permite que los estudiantes se sientan más involucrados y responsables de su aprendizaje. Este enfoque no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece la autoestima y la autorregulación del aprendizaje.

Además, prácticas pedagógicas que incluyen la voz estudiantil, como solicitar retroalimentación y responder a sus inquietudes, se han asociado con mayores niveles de participación, asistencia y rendimiento académico. Estas estrategias fomentan un ambiente de confianza y respeto mutuo entre docentes y estudiantes, lo que contribuye a una experiencia educativa más enriquecedora.

La inclusión de la voz estudiantil también contribuye a una educación más inclusiva y equitativa, permitiendo que los estudiantes expresen sus identidades, intereses y necesidades, lo que enriquece la experiencia educativa y promueve la justicia social en el ámbito escolar. Este enfoque permite a los educadores comprender mejor las realidades de sus estudiantes, adaptando las prácticas pedagógicas para responder de manera más efectiva a sus contextos y desafíos.

En el contexto costarricense, especialmente en comunidades como Nicoya, es esencial que los docentes y autoridades educativas reconozcan y valoren las perspectivas de los estudiantes. Esto no solo mejora la calidad educativa, sino que también fortalece el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje y con su comunidad. Al escuchar y actuar en función de las voces estudiantiles, se construye una educación más democrática y centrada en el estudiante, que responde a sus necesidades y aspiraciones.

## ***5.2. Percepciones sobre actividades escolares y su relevancia***

Las actividades escolares y cocurriculares constituyen un espacio privilegiado para que los estudiantes desarrollen aprendizajes que trascienden el aula. Desde la mirada del alumnado, la relevancia de estas experiencias no se mide únicamente en términos académicos, sino también en su capacidad de fortalecer la identidad, la motivación y la convivencia escolar. En este sentido, la percepción estudiantil se convierte en un insumo esencial para comprender la calidad de la

experiencia educativa y orientar mejoras que respondan a las verdaderas necesidades de la niñez (San Fabián Maroto, 2008).

De acuerdo con Chipana (2022), el aprendizaje cobra mayor sentido cuando se reconoce como útil “en la vida y para la vida” (p. 3), lo que implica que las actividades escolares deben permitir aplicar los conocimientos en contextos reales. Cuando los estudiantes perciben que lo aprendido tiene una conexión directa con su vida cotidiana y comunitaria, la escuela adquiere mayor legitimidad y relevancia. Esta percepción positiva se relaciona, además, con un incremento en la motivación y en el compromiso hacia el proceso educativo.

Peña (2023) sostiene que las experiencias escolares más valoradas por los estudiantes son aquellas que resultan activas, significativas y participativas. Es decir, actividades que van más allá de la memorización de contenidos y que promueven el protagonismo del alumnado en su aprendizaje. Desde esta perspectiva, proyectos artísticos, deportivos, científicos o de servicio comunitario generan mayor impacto, pues no solo contribuyen al desarrollo cognitivo, sino también al fortalecimiento de competencias socioemocionales como el trabajo en equipo, la comunicación y la resiliencia.

Por otro lado, la literatura educativa evidencia que los estudiantes suelen percibir como menos relevantes aquellas actividades que no consideran conectadas con sus intereses o que se desarrollan de manera rutinaria. Intriago Moreira y Carvajal Zambrano (2023) destacan que metodologías como el aprendizaje colaborativo incrementan la motivación, la asistencia y la participación, mientras que prácticas tradicionales centradas únicamente en la transmisión de contenidos suelen generar desinterés y desmotivación. Esto pone de manifiesto la importancia de integrar estrategias innovadoras que promuevan la participación real del estudiantado.

La percepción de los estudiantes también refleja la dimensión social y comunitaria de la escuela. Granizo, Muñoz y Rodríguez (2019) subrayan que, cuando las actividades promueven la convivencia, la inclusión y el respeto por la diversidad, los alumnos las consideran más significativas y relevantes. En este sentido, no se trata solo de “hacer actividades”, sino de generar experiencias educativas que fortalezcan el tejido social y la cohesión comunitaria.

No obstante, persisten desafíos. Ochoa (2019) advierte que en algunos contextos la participación de los estudiantes en la definición de actividades sigue siendo limitada, lo que puede provocar que perciban dichas experiencias como ajenas o poco significativas. Superar estas barreras requiere que las instituciones educativas reconozcan la importancia de escuchar las percepciones de los niños y niñas, integrándolas en la planificación y ejecución de las actividades escolares.

En conclusión, las percepciones estudiantiles sobre las actividades escolares ofrecen información valiosa sobre su pertinencia y relevancia. Cuando las actividades son activas, inclusivas y conectadas con la vida cotidiana, los estudiantes las consideran verdaderamente significativas. De este modo, se fortalece no solo el aprendizaje académico, sino también la formación integral, la convivencia y el compromiso con la comunidad.

### ***5.3. Propuestas de mejora e innovación educativa desde la niñez***

Las propuestas estudiantiles constituyen una fuente esencial de innovación educativa, ya que reflejan la visión crítica de los niños sobre la escuela y aportan ideas valiosas para transformarla. Reconocerlas no debe entenderse como un simple ejercicio formal, sino como un compromiso pedagógico que busca construir instituciones más inclusivas, participativas y democráticas. Como señala Suárez (2017), la documentación narrativa de experiencias permite

rescatar la memoria pedagógica y visibilizar la voz del alumnado como un recurso para la transformación. Este enfoque favorece que los niños sean reconocidos como actores activos, con capacidad de analizar y proponer mejoras que respondan a su realidad cotidiana.

Dentro de las propuestas estudiantiles, se observa con frecuencia la demanda por metodologías más activas, dinámicas y colaborativas. Intriago Moreira y Carvajal Zambrano (2025) encontraron que el aprendizaje colaborativo incrementa la motivación, la asistencia y la participación, lo que demuestra que los estudiantes valoran aquellas prácticas que promueven el trabajo en equipo y la construcción conjunta del conocimiento. Aunque sus efectos sobre el rendimiento académico pueden variar, esta metodología genera un entorno de aprendizaje más inclusivo y significativo. De ahí que muchas propuestas de los niños apunten a la implementación de actividades en grupo, proyectos interdisciplinarios y un mayor uso de recursos tecnológicos y lúdicos que conecten con sus intereses.

Asimismo, la innovación educativa propuesta desde la niñez no se limita a aspectos metodológicos, sino que también incluye dimensiones sociales y éticas. La convivencia pacífica y el respeto por la diversidad son valores recurrentes en las reflexiones de los estudiantes, quienes señalan la necesidad de que la escuela sea un espacio libre de violencia y discriminación. En esta línea, el artículo *La convivencia pacífica en la escuela como imperativo de la educación actual* (s.f.) subraya que la educación debe priorizar valores como la solidaridad, la inclusión y el respeto mutuo, lo cual concuerda con la demanda estudiantil por entornos más justos y colaborativos.

De esta manera, las propuestas de mejora formuladas por los niños trascienden lo puramente académico y abarcan dimensiones culturales y comunitarias. Una educación que atienda estas propuestas no solo contribuye al aprendizaje individual, sino también a la

construcción de comunidades más cohesionadas y democráticas. En palabras de Suárez (2017), se trata de “relatar la experiencia docente” y estudiantil como vía para generar cambios significativos en la escuela y la sociedad.

Las propuestas de la niñez permiten visibilizar la necesidad de transformar la escuela en un espacio más inclusivo, democrático y cercano a la vida cotidiana. Entre las innovaciones que surgen desde su voz destacan el impulso de metodologías activas y colaborativas, el uso de tecnologías de manera crítica y creativa, y la apertura de la escuela hacia la comunidad como escenario de aprendizaje. Según Suárez (2017), escuchar la voz estudiantil no solo documenta la experiencia pedagógica, sino que también abre caminos para la mejora continua de las prácticas educativas.

En esta línea, Intriago Moreira y Carvajal Zambrano (2025) subrayan que la cooperación y la participación activa son claves para fortalecer la motivación y la equidad en el ámbito escolar. En conclusión, las propuestas estudiantiles deben ser asumidas como un insumo legítimo y necesario para la innovación educativa, ya que reflejan una visión fresca que conecta el aprendizaje con la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida.

## **6. Experiencias escolares como eje articulador del desarrollo integral**

El desarrollo integral de la niñez es un concepto central en la pedagogía contemporánea, pues reconoce que los niños no son únicamente receptores de conocimientos, sino sujetos plenos que requieren una formación que abarque las dimensiones cognitiva, emocional, social, física y ética.

Este enfoque parte de la premisa de que la infancia constituye una etapa decisiva en la construcción de la identidad, la personalidad y las competencias que acompañarán a la persona

durante toda su vida. Según la UNESCO (2010), garantizar el desarrollo integral de la niñez es clave para la equidad social, ya que permite sentar bases sólidas para el aprendizaje a lo largo de la vida y para la participación activa en la sociedad.

Uno de los aportes más significativos en la comprensión del desarrollo infantil proviene de las teorías constructivistas. Piaget (1972) señala que el aprendizaje en la niñez ocurre a través de procesos de asimilación y acomodación que permiten la construcción progresiva de estructuras cognitivas. Por su parte, Vygotsky (1978) subraya la importancia de la interacción social y cultural, destacando que los niños aprenden y se desarrollan en la medida en que participan en actividades compartidas con adultos y pares, dentro de lo que denominó la “zona de desarrollo próximo”.

El desarrollo integral no puede desligarse de la dimensión afectiva y emocional. Goleman (1995) y Bisquerra (2003) resaltan que las competencias socioemocionales como la empatía, la autorregulación y la cooperación constituyen elementos indispensables para la adaptación escolar y la convivencia social. En este sentido, las instituciones educativas que incorporan programas de educación emocional contribuyen no solo al rendimiento académico, sino también al bienestar general de los niños.

Asimismo, el desarrollo integral incluye la promoción de la salud física, la motricidad y los hábitos de vida saludables. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) enfatiza que la niñez es el periodo más propicio para instaurar prácticas relacionadas con la alimentación, el ejercicio físico y la prevención de enfermedades, las cuales tienen repercusiones directas en el rendimiento escolar y en la calidad de vida futura.

El aporte al desarrollo integral de la niñez también se refleja en la transmisión de valores y en la formación ética. Tal como sostiene Delors (1996), educar para “aprender a ser” implica

cultivar la autonomía, la responsabilidad y la capacidad crítica, de manera que los niños no solo adquieran conocimientos, sino que desarrollen la capacidad de tomar decisiones conscientes y responsables en sus contextos sociales y culturales.

En conclusión, la interpretación del aporte al desarrollo integral de la niñez se fundamenta en la idea de que toda experiencia educativa, familiar y social contribuye a formar seres humanos completos. Atender a cada una de las dimensiones del desarrollo no es una opción, sino una necesidad para garantizar la construcción de una sociedad más justa, equitativa y sostenible. El reto de los sistemas educativos y de las familias es, por tanto, ofrecer entornos de aprendizaje y convivencia que potencien todas las capacidades de los niños y niñas en sus múltiples dimensiones.

### ***6.1. Dimensión subjetiva y emocional en el aprendizaje escolar***

La dimensión subjetiva y emocional en el aprendizaje escolar ha cobrado una relevancia creciente en las últimas décadas, al reconocerse que el proceso educativo no depende únicamente de factores cognitivos o de la transmisión de contenidos académicos. Las emociones, los estados afectivos y las experiencias subjetivas de los estudiantes ejercen una influencia decisiva en la manera en que aprenden, interactúan y construyen significados en la escuela. En este sentido, el aprendizaje es concebido como una experiencia integral donde lo cognitivo y lo emocional se encuentran estrechamente vinculados (Bisquerra, 2009).

Las investigaciones en neurociencia y psicología de la educación han demostrado que las emociones actúan como un motor del aprendizaje. Goleman (1995) señala que la inteligencia emocional, entendida como la capacidad para reconocer, comprender y regular las propias emociones, así como para empatizar con las de los demás, constituye un factor fundamental para el éxito académico y social. De manera similar, Damasio (1994) afirma que las emociones no son

opuestas a la razón, sino que forman parte esencial de los procesos de toma de decisiones, memoria y aprendizaje.

En el contexto escolar, la dimensión subjetiva se expresa en la manera en que cada estudiante interpreta su experiencia educativa. Según Perrenoud (2006), la subjetividad del alumno, marcada por su historia personal, sus motivaciones y expectativas, determina en gran medida su disposición hacia el aprendizaje. Por ello, no puede concebirse la enseñanza únicamente como una transmisión de saberes estandarizados, sino como un proceso en el que el docente debe atender a las necesidades emocionales y afectivas de sus estudiantes.

La educación emocional, propuesta por Bisquerra (2003), constituye una estrategia clave para integrar la dimensión emocional al aprendizaje escolar. Esta busca desarrollar competencias socioemocionales tales como la conciencia de sí mismo, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales, las cuales inciden directamente en la mejora del rendimiento académico y en la construcción de una convivencia pacífica en el aula.

Asimismo, la escuela debe convertirse en un espacio donde se reconozca la importancia de los vínculos afectivos entre docentes y estudiantes. Como plantea Fernández-Berrocal y Extremera (2005), los profesores que promueven un clima emocional positivo logran estimular la motivación intrínseca de los alumnos y reducir los niveles de ansiedad y estrés asociados al aprendizaje. Este enfoque refuerza la idea de que la educación no puede limitarse a la instrucción técnica, sino que debe abarcar el desarrollo integral del ser humano.

En conclusión, la dimensión subjetiva y emocional del aprendizaje escolar constituye un eje fundamental para garantizar procesos educativos más humanos, inclusivos y eficaces. Atender a las emociones de los estudiantes no es un aspecto accesorio, sino un requisito esencial para

promover aprendizajes significativos y ciudadanos capaces de desenvolverse de manera competente en una sociedad diversa y cambiante.

## ***6.2. Proyección académica y personal de los estudiantes***

La proyección académica y personal de los estudiantes constituye un aspecto fundamental dentro del proceso educativo, ya que permite orientar sus aspiraciones, metas y proyectos de vida hacia un desarrollo integral. No se trata únicamente de planificar una trayectoria académica vinculada a los estudios formales, sino de fomentar una visión amplia que incluya el crecimiento personal, emocional y social. Según Delors (1996), la educación debe estructurarse en torno a cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, los cuales configuran una formación integral que trasciende lo meramente académico.

La proyección académica implica que los estudiantes definan metas educativas claras y desarrollen competencias que les permitan continuar aprendiendo a lo largo de la vida. En este sentido, la UNESCO (2015) señala que la educación debe preparar a las personas para enfrentar un mundo cambiante, caracterizado por la innovación tecnológica, la globalización y la diversidad cultural. Así, la planificación de una trayectoria académica se convierte en un proceso de construcción personal que requiere del acompañamiento de docentes, familias e instituciones.

Por otro lado, la proyección personal abarca la construcción de un proyecto de vida basado en valores, habilidades socioemocionales y capacidad de adaptación. Erikson (1968) plantea que durante la adolescencia y juventud los individuos atraviesan una etapa clave de búsqueda de identidad, en la cual la escuela cumple un papel fundamental al brindar espacios de reflexión, autonomía y toma de decisiones. El desarrollo de competencias como la resiliencia, la autoestima

y la motivación resulta esencial para que los estudiantes puedan afrontar los retos que se les presenten en el futuro (Bisquerra, 2009).

En el ámbito pedagógico, los docentes y las instituciones educativas tienen la responsabilidad de generar estrategias que promuevan la proyección académica y personal de sus estudiantes. Esto implica implementar programas de orientación vocacional, tutorías personalizadas y actividades cocurriculares que fortalezcan tanto el rendimiento académico como las habilidades para la vida. Como señala Tinto (1993), la permanencia y éxito de los estudiantes en el sistema educativo están directamente relacionados con el sentido de pertenencia, la motivación y la claridad de metas.

Asimismo, la proyección académica y personal no puede desvincularse de un enfoque inclusivo y equitativo. La OCDE (2019) resalta que los sistemas educativos deben ofrecer igualdad de oportunidades a todos los estudiantes, considerando sus contextos sociales, culturales y económicos, de modo que cada uno pueda desplegar su máximo potencial. Esto implica que la escuela debe convertirse en un espacio de apoyo integral donde se reconozcan las diferencias individuales y se fomente el empoderamiento estudiantil.

En conclusión, la proyección académica y personal de los estudiantes es un proceso dinámico que articula sus aspiraciones educativas con su crecimiento humano. Para ello, resulta imprescindible una educación que forme sujetos autónomos, críticos y comprometidos con su entorno, capaces de proyectarse hacia el futuro con confianza y responsabilidad.

### ***6.3. Interpretación de cómo el aporte al desarrollo integral de la niñez***

El desarrollo integral de la niñez es un concepto central en la pedagogía contemporánea, pues reconoce que los niños no son únicamente receptores de conocimientos, sino sujetos plenos que requieren una formación que abarque las dimensiones cognitiva, emocional, social, física y ética. Este enfoque parte de la premisa de que la infancia constituye una etapa decisiva en la construcción de la identidad, la personalidad y las competencias que acompañarán a la persona durante toda su vida. Según la UNESCO (2010), garantizar el desarrollo integral de la niñez es clave para la equidad social, ya que permite sentar bases sólidas para el aprendizaje a lo largo de la vida y para la participación activa en la sociedad.

Uno de los aportes más significativos en la comprensión del desarrollo infantil proviene de las teorías constructivistas. Piaget (1972) señala que el aprendizaje en la niñez ocurre a través de procesos de asimilación y acomodación que permiten la construcción progresiva de estructuras cognitivas. Por su parte, Vygotsky (1978) subraya la importancia de la interacción social y cultural, destacando que los niños aprenden y se desarrollan en la medida en que participan en actividades compartidas con adultos y pares, dentro de lo que denominó la “zona de desarrollo próximo”.

El desarrollo integral no puede desligarse de la dimensión afectiva y emocional. Goleman (1995) y Bisquerra (2003) resaltan que las competencias socioemocionales como la empatía, la autorregulación y la cooperación constituyen elementos indispensables para la adaptación escolar y la convivencia social. En este sentido, las instituciones educativas que incorporan programas de educación emocional contribuyen no solo al rendimiento académico, sino también al bienestar general de los niños.

Asimismo, el desarrollo integral incluye la promoción de la salud física, la motricidad y los hábitos de vida saludables. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) enfatiza que la

niñez es el periodo más propicio para instaurar prácticas relacionadas con la alimentación, el ejercicio físico y la prevención de enfermedades, las cuales tienen repercusiones directas en el rendimiento escolar y en la calidad de vida futura.

El aporte al desarrollo integral de la niñez también se refleja en la transmisión de valores y en la formación ética. Tal como sostiene Delors (1996), educar para “aprender a ser” implica cultivar la autonomía, la responsabilidad y la capacidad crítica, de manera que los niños no solo adquieran conocimientos, sino que desarrollen la capacidad de tomar decisiones conscientes y responsables en sus contextos sociales y culturales.

El desarrollo integral de la niñez implica una formación equilibrada que articule dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y éticas. Como sostiene Vygotsky (1978), el aprendizaje surge en la interacción con otros y se fortalece en un entorno cultural y social que lo estimula. En este sentido, la escuela, en corresponsabilidad con la familia y la comunidad, se convierte en un espacio articulador de experiencias que promueven tanto el bienestar como la adquisición de competencias para la vida. Delors (1996) señala que los cuatro pilares de la educación —*aprender a conocer, hacer, convivir y ser*— constituyen la base para una formación plena y orientada al futuro. De esta forma, el aporte al desarrollo integral de la niñez no se limita a lo académico, sino que abarca la construcción de ciudadanos empáticos, críticos y comprometidos con la transformación social, asegurando que cada experiencia escolar tenga impacto en la vida personal y comunitaria.

Este recorrido por los distintos apartados del marco teórico ha permitido establecer una visión amplia y fundamentada sobre la Educación Social y su incidencia en los procesos escolares, familiares y comunitarios. Al articular los fundamentos conceptuales, la participación estudiantil,

las dinámicas de aprendizaje, la influencia del entorno y las reflexiones de los propios estudiantes, se configura un entramado que sitúa a la niñez como protagonista activa del quehacer educativo.

Este sustento teórico posibilita comprender la educación como un proceso integral, inclusivo y contextualizado, donde la voz de los estudiantes y la mediación pedagógica se convierten en ejes para innovar y transformar la práctica docente. De esta manera, el marco teórico no solo respalda los objetivos de la investigación, sino que también abre caminos hacia la construcción de propuestas socioeducativas capaces de responder a los desafíos actuales y de proyectar escenarios más justos, participativos y humanizantes en la formación y el desarrollo de la niñez.

### CAPÍTULO III

#### RUTA METODOLÓGICA

En el siguiente capítulo se aborda y especifican los diferentes elementos que componen la ruta metodológica de esta investigación, basada en el análisis de las **experiencias de aprendizaje de la niñez en el ámbito escolar** en el cantón de Nicoya en la provincia de Guanacaste en el año 2024-2025, dicho análisis busca determinar cómo la niñez escolar de varios centros educativos de cantones de la provincia de Guanacaste participa en espacios educativos de aprendizaje fuera del aula escolar, espacios de aprendizaje que en diferente grado de intensidad y temporalidad se alejan del aula escolar, en este caso se concentra en: *espacios cocurriculares, extracurriculares* y otros similares.

Para efectos de esta investigación se realiza una reflexión sobre el paradigma que cubre la investigación; se explicita el enfoque metodológico seleccionado, una vez clarificado este se aborda el tipo de estudio. Explicados estos elementos se continúa con una descripción de las personas participantes en sus características socio demográficas fundamentales.

Luego se detalla la estrategia metodológica la cual explicita la ruta a seguir indicando las fases y los momentos en que se procederá a la recolección de datos y se explicitan y presentan los instrumentos preliminares a aplicar. Se continua con la definición de variables y categorías preliminares (se hace alusión a ambos conceptos por tratarse de una investigación de carácter mixto). Finalmente se realiza el análisis y explicación de las consideraciones éticas que guiaron la investigación, con sus respectivos apéndices.

### **A. Paradigma y enfoque metodológico seleccionado**

La clarificación del paradigma y del enfoque metodológico en una investigación educativa es fundamental, pues permite a investigadores y lectores comprender los supuestos epistemológicos, teóricos y prácticos que orientan la construcción del conocimiento.

Como señala Kuhn (1962), un paradigma es “una constelación de creencias, valores, técnicas y así sucesivamente, compartidas por los miembros de una comunidad científica particular” (p. 175). Esta definición abrió un debate que transformó la comprensión del quehacer científico, situando a los paradigmas como marcos de referencia que guían la selección de problemas, métodos e interpretaciones.

En el ámbito de la investigación educativa, autores como Guba (1990) ampliaron esta noción, reconociendo que los paradigmas no solo orientan la producción de conocimiento científico, sino también las prácticas del pensamiento cotidiano. De manera más reciente, Denzin (2005) destacó su carácter plural, al definirlos como “interpretaciones compartidas de la realidad que guían las acciones y las investigaciones en una disciplina científica” (p. 21), permitiendo comprender la coexistencia de enfoques diversos en las ciencias sociales y la educación.

En el campo educativo, tradicionalmente se han identificado dos grandes paradigmas: el positivista y el naturalista. Sin embargo, su tratamiento como polos opuestos ha limitado la comprensión de fenómenos complejos. La superación de esta dicotomía ha dado paso a la aceptación de metodologías complementarias.

Como indica Creswell (2014), la integración de enfoques cualitativos y cuantitativos “proporciona una comprensión más profunda y completa de los fenómenos estudiados” (p. 4). En esa línea, Hernández, Fernández y Baptista (2014) reconocen que el enfoque de métodos mixtos surge para aprovechar las fortalezas de ambos, permitiendo análisis más integrales y situados. Esto

implica reconocer que los datos cuantitativos y cualitativos no se excluyen, sino que dialogan y se enriquecen mutuamente para ofrecer interpretaciones más completas de la realidad social y educativa.

La presente investigación, centrada en las experiencias de aprendizaje de la niñez en el ámbito escolar en el cantón de Nicoya, **se adscribe al paradigma crítico**, el cual busca develar las contradicciones sociohistóricas, cuestionar las estructuras de poder y promover la transformación social. Como señalan Pérez (2003) y Freire (1970), este paradigma en pedagogía impulsa la reflexión y la praxis orientada hacia la justicia social, la equidad y la dignidad humana.

En esta línea, Martínez (2012) diferencia entre lo crítico y lo sociocrítico; mientras el primero enfatiza la crítica a las estructuras dominantes, el segundo incorpora la acción participativa y emancipadora de los propios actores sociales. Asimismo, Gramsci (1999) advierte que toda persona es portadora de una concepción del mundo moldeada por su contexto, lo que obliga a analizar cómo las narrativas e ideologías influyen en la manera en que los estudiantes experimentan y valoran los aprendizajes.

Desde esta perspectiva, comprender las experiencias escolares y extracurriculares de la niñez nicoyana supone reconocer que dichas vivencias están atravesadas por desigualdades estructurales y micro-relaciones de poder que pueden potenciar la inclusión o reforzar la exclusión.

En consecuencia, el posicionamiento metodológico de esta investigación es de enfoque mixto y paradigma crítico, lo cual permite analizar tanto los datos cuantitativos que describen tendencias generales como las narrativas cualitativas que develan significados y tensiones subyacentes. Esta articulación ofrece un marco idóneo para comprender la complejidad de las experiencias de aprendizaje, situándolas en un entramado social, cultural y comunitario que exige

ser interpretado críticamente y, al mismo tiempo, transformado en aras de la equidad y la justicia educativa.

## **B. Enfoque o Diseño de Investigación**

El enfoque de investigación constituye la estrategia general que guía tanto el diseño como la implementación de un estudio. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014),

“un enfoque de investigación es una estrategia general que guía el diseño y la implementación de un estudio. Incluye las filosofías subyacentes, las metodologías y los métodos que un investigador elige para abordar un problema de investigación, y determina cómo se recopilarán y analizarán los datos” (p. 34).

En este sentido, la presente investigación se inscribe en el enfoque mixto, al integrar métodos cuantitativos y cualitativos con el propósito de lograr una comprensión más profunda y amplia del fenómeno estudiado.

Como señalan Creswell y Plano Clark (2011), la investigación de métodos mixtos se caracteriza por “la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos en un solo estudio o en una serie de estudios, integrando los resultados en distintas fases del proceso investigativo” (p. 5). Esta combinación no se limita a un ejercicio técnico, sino que responde a una visión filosófica que reconoce el valor complementario de ambas aproximaciones para generar hallazgos más sólidos.

En concordancia, Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirman que la integración de métodos permite construir una visión más completa del fenómeno, al combinar la capacidad descriptiva y estadística de lo cuantitativo con la riqueza interpretativa y contextual del enfoque cualitativo (p. 546).

El diseño adoptado corresponde a un **enfoque mixto de tipo secuencial**, en el cual la fase cuantitativa antecede a la cualitativa. Tal como explica Creswell (2015), en este tipo de estudios “un método sigue al otro, mientras que en los diseños concurrentes ambos métodos se aplican simultáneamente” (p. 44, traducción propia). En esta investigación, la fase cuantitativa permite identificar tendencias generales en torno a la participación y aprendizajes de la niñez en el ámbito escolar, mientras que la fase cualitativa profundiza en las percepciones, significados y experiencias que subyacen a dichos resultados.

El propósito de esta integración es la complementariedad. Tashakkori y Teddlie (2010) señalan que los métodos mixtos buscan “aprovechar las fortalezas de los enfoques cualitativos y cuantitativos para compensar sus limitaciones y así mejorar la validez y profundidad de los hallazgos” (p. 43, traducción propia).

En la misma línea, Johnson, Onwuegbuzie y Turner (2014) destacan que la investigación mixta “permite una comprensión amplia y profunda del fenómeno, combinando datos numéricos que aportan amplitud y datos descriptivos que ofrecen profundidad” (p. 123, traducción propia).

De esta manera, la elección del enfoque mixto secuencial en esta investigación no es fortuita, sino que responde a la necesidad de articular amplitud y profundidad en el análisis de las experiencias de aprendizaje de la niñez en el cantón de Nicoya, reconociendo la complejidad del fenómeno educativo y su vinculación con factores escolares, familiares y comunitarios.

### ***B.1. Tipo de Estudio***

Dentro del enfoque mixto, la literatura especializada reconoce diversos diseños de investigación. Entre los más citados se encuentran: *el convergente paralelo*, en el que los datos cuantitativos y cualitativos se recolectan y analizan de manera simultánea pero independiente, para luego integrarse (Creswell, 2015); *el explicativo secuencial*, que inicia con una fase cuantitativa y

continúa con una fase cualitativa destinada a profundizar los hallazgos iniciales (Plano Clark & Creswell, 2011); *el exploratorio secuencial*, en el que la fase cualitativa antecede y orienta la cuantitativa (Morse, 1991); *el multinivel*, que combina ambos métodos en distintos niveles de análisis (Tashakkori & Teddlie, 2003); y el de *triangulación*, que busca validar los resultados al contrastar múltiples fuentes de datos y métodos (Denzin, 1978).

En el caso de la presente investigación, **se adopta el *diseño explicativo secuencial***, ya que permite iniciar con un análisis cuantitativo de las experiencias de aprendizaje de la niñez en el ámbito escolar, para luego profundizar en sus percepciones, significados y narrativas mediante la fase cualitativa. Esta estrategia posibilita integrar amplitud y profundidad en la interpretación de los hallazgos, garantizando una comprensión más integral del fenómeno estudiado en el cantón de Nicoya.

Como señalan Plano Clark y Creswell (2011): "In explanatory sequential designs, 78 quantitative data collection and analysis come first, followed by qualitative data collection to help explain or elaborate on the quantitative findings" [En los diseños secuenciales explicativos, la recolección y el análisis de datos cuantitativos se realizan primero, seguidos de la recolección de datos cualitativos para ayudar a explicar o ampliar los hallazgos cuantitativos]. (p. 71)

De esta forma, las personas participantes serán abordadas inicialmente con un instrumento de naturaleza cuantitativa, que determinará niveles e intensidades de participación en espacios de aprendizaje alternativos al aula escolar específicamente. Para ello seguidamente se presentan la niñez y el contexto escolar participante.

### **C. Participantes**

La participación de la niñez en esta investigación es de especial relevancia, ya que son ellos y ellas quienes, desde sus vivencias y percepciones, permiten comprender cómo se configuran las

experiencias de aprendizaje en los espacios escolares. Sus voces reflejan la realidad cotidiana de la escuela y aportan insumos valiosos para interpretar los procesos educativos, situando a los niños y niñas como protagonistas y como agentes centrales en la construcción del conocimiento pedagógico. Seguidamente, se presentan los tres centros educativos participantes, según la negociación de entrada, a saber:

### Tabla

1

*Conformación de los espacios escolares del Seminario de Graduación, 2024-2025*

| <b>Nombre de la Coinvestigadora</b> | <b>Nombre del Centro Educativo</b> | <b>Ubicación geográfica</b>                                                                                                                                      | <b>Persona Encargada</b> | <b>Comentario Negociación de Entrada</b>                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Espinoza Zúñiga, Melissa            | Escuela Valedor Martínez Martínez  | Provincia: Guanacaste<br>Cantón: Nicoya<br>Distrito: Nicoya<br>Modalidad: Pública<br>Dirección Regional: Nicoya<br>Circuito Escolar: 02<br>Tipo de Dirección: D2 | I.C.O                    | Visité el centro educativo en el que me presenté directamente a la dirección en la que entregué la carta a la directora emitida por la UNA para el permiso de entrada a la institución y poder realizar los trabajos que se deben desarrollar a lo largo de la investigación, otorgando |

|                                       |                                   |                                                                                                                                                                  |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                       |                                   |                                                                                                                                                                  |         | el permiso de la institución.                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Hernández Pérez, Carolina             | Escuela Matambuguito              | Provincia: Guanacaste<br>Cantón: Nicoya<br>Distrito: Nicoya<br>Modalidad: Pública<br>Dirección Regional: Nicoya<br>Circuito Escolar: 03<br>Tipo de Dirección: D3 | E.G.A   | Me presenté al centro educativo, ya que, en trabajos realizados en años anteriores, los realicé en dicha escuela, por lo cual al director le pareció una grandiosa idea, debido a que por lo general ningún estudiante se presenta al centro educativo para realizar trabajos de campo. |
| Jiménez Fajardo, Karol Tatiana (QEPD) | Escuela Anselmo Gutiérrez Briceño | Provincia: Guanacaste<br>Cantón: Nicoya<br>Distrito: Nicoya<br>Modalidad: Pública<br>Dirección Regional, Nicoya<br>Circuito Escolar. 01<br>Tipo De Dirección: D1 | M.J.C.L | Se le explicó a la directora C. L el objetivo de la propuesta implementar un seminario de TFG. Detallé cómo esta actividad beneficiaría a los estudiantes al ofrecerles una experiencia de aprendizaje                                                                                  |

---

enriquecedora,  
 especificando fechas,  
 horarios M. J, escuchó  
 atentamente mientras  
 describía la estructura de  
 la actividad, los materiales  
 necesarios y los resultados  
 esperados. También  
 mencioné la importancia  
 de contar con su  
 aprobación y apoyo para  
 mi TFG.

---

La tabla 1 presentada sobre la conformación de los espacios escolares refleja la organización del trabajo de campo en tres instituciones educativas del cantón de Nicoya, provincia de Guanacaste. Cada coinvestigadora gestionó el ingreso a su respectivo centro, destacándose el papel clave de la negociación con las direcciones escolares como un requisito indispensable para el desarrollo del seminario de graduación.

Este proceso evidencia la importancia de la gestión institucional previa, que no solo garantiza el acceso formal a los espacios educativos, sino que también legitima el trabajo investigativo ante la comunidad escolar. En el caso de la Escuela Valedor Martínez, la coinvestigadora gestionó directamente la autorización institucional mediante la entrega de la carta oficial emitida por la Universidad Nacional (UNA). Este procedimiento formal marca el

compromiso de la universidad con los centros escolares, fortaleciendo el vínculo entre ambas instituciones.

Por su parte, en la Escuela Matambuguito, la coinvestigadora se benefició de experiencias previas en la misma institución, lo que facilitó la aceptación del director y abrió un espacio de confianza para el desarrollo de la investigación, destacando el valor de los antecedentes de trabajo colaborativo como facilitadores de la entrada al campo.

Y, en la Escuela Anselmo Gutiérrez Briceño, la coinvestigadora Karol Tatiana Jiménez Fajardo (QDDG) presentó de manera detallada el propósito y beneficios de la investigación, logrando el respaldo de la directora a través de una comunicación clara sobre los objetivos, los beneficios pedagógicos para el estudiantado y la logística del trabajo de campo.

De manera general, esta tabla permite concluir que la negociación de entrada se convierte en una etapa metodológica fundamental en investigaciones educativas. El acceso a los centros escolares no se reduce a una formalidad administrativa, sino que constituye un proceso relacional y pedagógico en el que confluyen la confianza, la comunicación transparente y la capacidad de demostrar la pertinencia del proyecto.

Así, cada experiencia de gestión de entrada da cuenta de la corresponsabilidad entre la universidad y las escuelas públicas, lo cual asegura condiciones favorables para el desarrollo del seminario y, a la vez, potencia la construcción de vínculos colaborativos en el territorio. En este sentido, la conformación de los espacios escolares del seminario no solo permitió garantizar el acceso formal a los centros educativos, sino también establecer relaciones de confianza que facilitaron la organización del trabajo de campo. Esta base institucional sólida da paso a la

caracterización de los participantes principales de la investigación, la niñez de los distintos centros educativos involucrados.

En la siguiente tabla 2 se presenta la distribución la población estudiantil por grado, lo cual permite dimensionar el alcance de la muestra y comprender la diversidad de niveles escolares desde los que se generaron las experiencias de aprendizaje analizadas.

**Tabla 2**

*Centros Educativos y cantidad de estudiantes participantes por grupo escolar, 2024-2025*

| <b>Nombre del Centro Educativo</b>          | <b>Nombre de la persona de la UNA</b> | <b>Nombre de la Estudiante</b> | <b>Ciclo, Grupo asignado y Nombre de la Persona Docente</b>   | <b>Cantidad de Niños y Niñas y el Total por Grupo</b>  |
|---------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| <b>1.Escuela Valedor Martínez</b>           | Melissa Espinoza Zúñiga               |                                | II Ciclo<br>Grupo: Quinto Grado<br>Docente: H. M. E           | 6 hombres<br>4 mujeres<br><b>Total: 10 estudiantes</b> |
| <b>2.Escuela Matambuguito  </b>             | Carolina Hernández Pérez              |                                | II Ciclo<br>Grupos: Segundo a Cuarto grado<br>Docente: E. G.A | 4 hombres<br>6 mujeres<br><b>Total:10 estudiantes</b>  |
| <b>3. Escuela Anselmo Gutiérrez Briceño</b> | Karol Tatiana Jiménez Fajardo (QEPD)  |                                | I ciclo<br>Grupo: Cuarto y Sexto Grado<br>Docente: D. E. E    | 4 hombres<br>6 mujeres<br><b>Total:10 estudiantes</b>  |

La Tabla 2 muestra la distribución de estudiantes participantes por centro educativo y grupo escolar, evidenciando la diversidad de contextos en los que se desarrolló el seminario. En total, participaron **30 niños y niñas** pertenecientes a tres instituciones públicas del cantón de Nicoya, distribuidos en diferentes ciclos y niveles de la Educación General Básica.

En la Escuela Valedor Martínez, la coinvestigadora Melissa Espinoza Zúñiga trabajó con un grupo de 10 estudiantes de quinto grado (6 hombres y 4 mujeres), bajo la guía de la docente Heilyn Montiel Espinoza. Esta selección permitió explorar experiencias de aprendizaje en un nivel intermedio del II Ciclo, caracterizado por un mayor grado de autonomía y participación estudiantil.

En la Escuela Matambuguito, la coinvestigadora Carolina Hernández Pérez trabajó con 10 estudiantes distribuidos entre segundo y cuarto grado (4 hombres y 6 mujeres), acompañados por el docente Edvin Guevara Alemán. Este grupo se distingue por abarcar diversos niveles del II Ciclo, lo cual enriquece la comprensión de la participación infantil al incluir estudiantes en etapas de desarrollo escolar diferenciadas.

En la Escuela Anselmo Gutiérrez Briceño, la coinvestigadora Karol Tatiana Jiménez Fajardo (QEPD) desarrolló su trabajo con 10 estudiantes de cuarto y sexto grado (4 hombres y 6 mujeres), bajo la docencia de Denia Enríquez. La inclusión de grados distintos del I y II Ciclo posibilita contrastar cómo varía la vivencia de las experiencias escolares y extracurriculares en función de la edad y el nivel académico.

En conjunto, los datos reflejan una participación equilibrada entre géneros (14 hombres y 16 mujeres), así como una distribución estratégica en diferentes niveles escolares. Esta organización asegura la representatividad de diversas etapas del proceso educativo, permitiendo analizar con mayor profundidad cómo se configuran las experiencias de aprendizaje en la niñez del cantón de Nicoya.

En síntesis, la distribución de los grupos escolares y la cantidad de estudiantes participantes permite dimensionar el alcance del estudio y reconocer la diversidad de niveles, géneros y ciclos que forman parte de la muestra. Esta variedad enriquece el análisis, pues asegura una representación amplia de la niñez en diferentes etapas del proceso educativo.

No obstante, para comprender mejor el contexto en el que se desarrollaron estas experiencias, resulta necesario caracterizar los centros educativos participantes, considerando sus particularidades institucionales, pedagógicas y comunitarias.

### **Caracterización de los Centros Educativos participantes**

La caracterización de los centros educativos resulta fundamental porque permite contextualizar los hallazgos de la investigación, al reconocer que las experiencias de aprendizaje de la niñez están estrechamente vinculadas con las condiciones institucionales, pedagógicas y comunitarias en las que se desarrollan.

Conocer la realidad de cada escuela, su infraestructura, población, recursos, dinámicas docentes y vínculos con la comunidad, brinda un marco de comprensión más amplio que enriquece la interpretación de los resultados y asegura que las conclusiones respondan a las particularidades de los contextos donde se llevó a cabo el estudio. A continuación, se presentan los tres centros educativos participantes:

#### **Escuela Valedor Martínez en la Comunidad de Curime**

Este centro educativo está ubicado a 5 kilómetros del centro de Nicoya, en la comunidad rural de Curime, la Escuela Valedor Martínez atiende a una población de 119 estudiantes bajo la Dirección Regional de Nicoya, circuito 02. La institución cuenta con 13 docentes y 4 funcionarios administrativos, la mayoría con experiencia superior a cinco años en el MEP y con formación en universidades públicas como la UNA, UCR y UNED. La infraestructura es de calidad media y

presenta deterioro en época de lluvias, aunque la comunidad y organizaciones locales colaboran en proyectos de mejora.

El estudiantado manifiesta interés por asignaturas como Estudios Sociales y Educación Física, así como por los espacios de juego en la plaza y las áreas verdes, que funcionan como lugares de convivencia y recreación. Entre las necesidades más señaladas destacan el mejoramiento de los baños, el aumento de mobiliario y la creación de áreas recreativas seguras. A pesar de provenir mayoritariamente de familias de bajos recursos, los niños y niñas muestran un fuerte sentido de responsabilidad y deseos de superación, lo que refleja la resiliencia del contexto escolar.

#### **Escuela Matambuguito en la Comunidad de Matambuguito**

Por su parte, la Escuela Matambuguito se localiza a 7 kilómetros del centro de Nicoya, bajo la Dirección Regional de Nicoya, circuito 03, se ubica en una comunidad caracterizada por su tranquilidad y fuerte sentido de participación comunal. Su población es de 58 estudiantes, atendidos por 9 docentes, muchos de ellos con experiencia y formación en universidades públicas. Aunque se clasifica como una escuela unidocente, la institución ofrece un currículo amplio y de calidad, con planes de remodelación que incluyen la construcción de nuevas aulas y un comedor.

El estudiantado expresa afinidad por materias como Español y Cómputo, además de actividades deportivas en la plaza local y el fútbol como práctica cotidiana. Las áreas verdes representan un espacio valorado, donde disfrutan recibir clases al aire libre. No obstante, la escuela enfrenta limitaciones en infraestructura, como un comedor deteriorado y algunas condiciones inseguras que generan descontento entre los niños. Aun así, se aprecia un fuerte compromiso comunitario que fortalece la vida escolar y fomenta el aprendizaje significativo.

#### **Escuela Anselmo Gutiérrez Briceño en la Comunidad de Quiriman**

En la comunidad de Quiriman, al sur de Nicoya, se encuentra la Escuela Anselmo Gutiérrez Briceño, institución pequeña de categoría D1 con una población de 62 estudiantes, atendidos por 12 docentes (3 de educación básica, 6 de áreas específicas) y 3 administrativos. Con una estructura antigua y limitada, la escuela comparte patio con el Liceo de Quiriman, lo que genera tensiones entre estudiantes mayores y menores en el uso de los espacios recreativos.

A pesar de las restricciones físicas, la institución se caracteriza por el compromiso de sus docentes y su papel central como eje de la comunidad, vinculándose con el salón comunal y la iglesia local. Los niños y niñas destacan su gusto por materias como Música, Español y Educación Física, así como por la convivencia en recreos y actividades grupales. Entre las principales necesidades, mencionan la falta de un patio propio, una biblioteca equipada y aulas más cómodas. Estos deseos reflejan la aspiración por un entorno escolar que combine el aprendizaje académico con el bienestar socioemocional.

En conjunto, los tres centros educativos participantes reflejan tanto la riqueza como los retos propios de la educación rural en el cantón de Nicoya. Comparten un fuerte sentido de pertenencia comunitaria, el compromiso docente y el interés de los niños y niñas por aprender, así como la valoración de los espacios de juego y convivencia como escenarios formativos. Sin embargo, también presentan limitaciones estructurales y de recursos: desde la necesidad de aulas y comedores en mejor estado hasta la carencia de áreas recreativas seguras y bibliotecas equipadas.

Estas coincidencias evidencian que, aunque cada escuela tiene particularidades en su dinámica institucional, todas enfrentan desafíos comunes que inciden en la experiencia escolar y que hacen aún más relevante la búsqueda de propuestas pedagógicas innovadoras que fortalezcan el aprendizaje y el desarrollo integral de la niñez.

A partir de esta caracterización de los centros educativos participantes, se cuenta con un panorama más claro del contexto institucional y comunitario en el que se desarrolló el seminario de graduación. Estos insumos permiten comprender mejor las particularidades de cada espacio escolar y la manera en que dichas condiciones influyen en la organización y vivencia del proceso investigativo.

Con este marco de referencia, el siguiente apartado detalla la estrategia metodológica asumida, en la que se describen las fases, técnicas e instrumentos que guiaron la recolección y el análisis de los datos, garantizando coherencia entre los objetivos planteados y el trabajo realizado en los centros educativos seleccionados.

#### **D. Estrategia Metodológica**

La estrategia metodológica del presente seminario se estructura bajo el diseño explicativo secuencial, propio del enfoque mixto. Este diseño combina fases cuantitativas y cualitativas de manera sucesiva, permitiendo que los resultados iniciales se profundicen con narrativas y experiencias más detalladas.

En este proceso la coparticipación y responsabilidad de las coinvestigadoras estudiantes del nivel de licenciatura de la carrera de Pedagogía en I y II Ciclos con énfasis en Educación Social, es fundamental, por tanto, se detallan las funciones explícitas que llevaron a cabo en conjunto con el equipo investigador, las mismas son tan solo una síntesis que se menciona en la siguiente tabla 2.

Sin embargo, en el desarrollo del seminario, es importante señalar que la coinvestigadora **Karol Tatiana Jiménez Fajardo (QEPD)** cumplió con gran responsabilidad en todo el proceso de formulación y aprobación del anteproyecto, además participó en la recolección de información de la Fase I en el centro educativo que le fue asignado. No obstante, debido a su fallecimiento, no

le fue posible continuar en las fases posteriores. Sus aportes iniciales forman parte de este informe y son reconocidos como un legado significativo dentro del trabajo colectivo desarrollado.

Por tanto, en la siguiente tabla 3 se exponen las funciones explícitas de las dos coinvestigadoras, que continuaron por tratarse de un seminario.

**Tabla 3**

*Funciones de las coinvestigadoras en el marco del seminario de investigación en el periodo 2024-2025*

| Nombre de las<br>Coinvestigadoras                                                     | Funciones específicas realizadas<br>en el periodo 2024-2025                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Carolina<br/>Hernández<br/>Pérez</b><br><br><b>Melissa<br/>Espinoza<br/>Zúñiga</b> | <p>A continuación, se detallan las responsabilidades principales asumidas por cada una y como pareja:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diálogo concertado de la propuesta del seminario realizada y presentada por el equipo de profesores de la carrera asignados en el año 2024 en la Sede Chorotega Campus Nicoya, mediante recargo de Tareas Docente Adhonorem.</li> <li>2. Búsqueda y revisión de elementos del contexto para la justificación de la propuesta del seminario, incorporación en la redacción de apartado.</li> </ol> |

- 
3. Revisión y presentación de estudios e investigaciones nacionales e internacionales vinculadas con el tema de investigación, desde enfoques pedagógicos, sociales y críticos, incorporación en el apartado de antecedentes.
  4. Búsqueda, lectura, y sistematización de teoría relevante para la construcción del marco referencial teórico, el cual responde directamente al estudio.
  5. Ubicación, contacto y negociación de entrada con los centros educativos y la niñez participante en el estudio siendo mínimo 10 niños o niñas y preferiblemente en este caso un grupo escolar completo.
  6. Participación en el diseño y revisión del cuestionario piloto aplicado como instrumento base del proceso de la fase cuantitativa.
  7. Aplicación de la prueba piloto del cuestionario a seis niños o niñas de otros contexto y revisión de la confiabilidad estadística junto al equipo investigador.
  8. Propuesta de la modificación de ítems del cuestionario desde la reflexión del equipo, a partir de análisis de la prueba piloto aplicada y elaboración del documento final.
-

---

9. Aplicación del cuestionario definitivo a la niñez seleccionada, como parte de la fase cuantitativa.

10. Sistematización en el programa Excel de los resultados del cuestionario aplicado a la niñez seleccionada, como parte de la fase cuantitativa.

11. Elaboración del instrumento para entrevistas en profundidad para la niñez participante, de acuerdo con el análisis según los resultados de la primera fase.

12. Aplicación de 3 entrevistas individuales por coinvestigadora, a niños o niñas seleccionados, siendo un total de 6 esta técnica fue la más relevante de la fase cualitativa, en la misma se contemplaba el material gráfico.

13. Procesamiento en matrices para el análisis de la información cualitativa mediante el trabajo con categorías apriorísticas.

14. Elaboración de los apartados del capítulo de análisis y del capítulo de memoria reflexiva, integrando teoría, voces de la niñez y reflexión investigativa.

---

---

15. Participación en reuniones periódicas para la toma de decisiones, ajustes metodológicos y construcción colectiva del informe final.

16. Revisión y lectura del documento en general manteniendo una coherencia con responsabilidades compartidas.

17. Seguimiento y entrega de documentos a la CTFG y a la Dirección de la Sede Chorotega, Campus Nicoya, para la solicitud de defensa oral pública.

---

Luego de comprender esas funciones continuamos con la descripción de las tres fases definidas, que no solo garantizan orden y rigor en el proceso investigativo, sino que además responden a los objetivos específicos de la investigación, de ahí que se describen a continuación:

#### **Fase I: Recolección y análisis cuantitativo**

En esta primera etapa se buscó medir y describir tendencias generales sobre la participación de la niñez en actividades cocurriculares y extracurriculares, así como los aprendizajes generados y el impacto en su rendimiento académico. Para ello se aplicó un cuestionario con escala tipo Likert, a 30 niños y niñas estudiantes de las tres escuelas participantes durante el año 2024, el mismo fue construido y validado con base en los nueve factores del constructo de investigación.

También se recopilaron las calificaciones y/o notas académicas en las cuatro materias fundamentales, durante el año 2024, con el propósito de establecer una línea base de participación,

aprendizajes y rendimiento escolar, de manera que los hallazgos cuantitativos orienten la fase cualitativa posterior.

### **Fase II: Recolección y análisis cualitativo**

A partir de los resultados cuantitativos, se seleccionó una muestra intencionada de 6 niños y niñas para profundizar en sus experiencias y significados, esta etapa ya contaba con una coinvestigadora menos; para ello se utilizó un instrumento de entrevista semiestructurada y dibujo inducido como técnicas de recolección.

Estas herramientas permitieron todos los estudiantes expresaran de manera verbal, colectiva y creativa cómo vivencian su participación escolar, qué aprendizajes consideran significativos y qué emociones, reflexiones y propuestas emergen de estas experiencias. El objetivo central de esta fase fue dar voz a la niñez y comprender en profundidad las dinámicas educativas, familiares y comunitarias que inciden en su desarrollo integral.

### **Fase III: Contrastación e integración de hallazgos**

La tercera fase se enfocó en la integración de los resultados cuantitativos y cualitativos, con el fin de construir una interpretación holística del fenómeno. Aquí se contrastaron las tendencias generales (fase I) con las narrativas y percepciones recogidas (fase II), identificando coincidencias, tensiones y aportes complementarios. El propósito de esta etapa fue comprender cómo las experiencias de aprendizaje en el ámbito escolar influyen en el desarrollo social y educativo de la niñez, generando conclusiones y recomendaciones pedagógicas que articulan amplitud (datos estadísticos) y profundidad (voces estudiantiles).

#### **D.1. Técnicas e instrumentos**

En el marco del diseño explicativo secuencial adoptado por esta investigación, la selección de técnicas e instrumentos de recolección de datos resulta fundamental para garantizar rigurosidad, coherencia y validez en el proceso investigativo.

Tal como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014), los instrumentos constituyen medios esenciales para recoger información empírica que permita describir, interpretar y analizar los fenómenos educativos. En este sentido, se diseñó un cuestionario específico para la Fase I de carácter cuantitativo, el cual permitió sistematizar la información de la niñez participante respecto a su involucramiento en actividades cocurriculares y extracurriculares, así como los aprendizajes, motivaciones y apoyos familiares, docentes y comunitarios que median sus experiencias educativas.

#### **Instrumento #1: Cuestionario de Experiencias de aprendizaje de la niñez en el ámbito escolar (I Fase)**

El cuestionario aplicado en la Fase I se tituló “Experiencias de aprendizaje de la niñez en el ámbito escolar”. Se estructuró en dos grandes secciones:

##### **Parte I: Datos sociodemográficos**

Esta sección recogió información básica como sexo, edad, grado escolar, composición familiar, lugar de residencia y nacionalidad. Dichos datos fueron relevantes para contextualizar los perfiles de los participantes y reconocer posibles diferencias asociadas a condiciones sociales, familiares o territoriales.

##### **Parte II: Preguntas sobre experiencias cocurriculares y extracurriculares**

Esta sección incluyó 65 ítems distribuidos en torno a diversas dimensiones clave. Se abordaron aspectos como:

- *Participación y frecuencia:* integración en grupos extracurriculares (coro, teatro, deportes, clubes, gobierno estudiantil, entre otros), tiempo de permanencia y regularidad de asistencia.
- *Motivaciones y roles:* razones de ingreso (gusto personal, sugerencia de padres/maestros, habilidades, aspiraciones), así como roles asumidos (participante, líder, mediador, creativo, coordinador, etc.).
- *Aprendizajes y logros:* habilidades adquiridas en liderazgo, trabajo en equipo, confianza en sí mismos, resolución de problemas, empatía, creatividad y aplicación de lo aprendido en la vida diaria y en el ámbito escolar.
- *Apoyo familiar y docente:* grado y tipo de respaldo recibido de padres, madres, tutores y docentes (emocional, logístico, financiero, organizativo y motivacional).
- *Satisfacción y percepciones:* nivel de agrado con las actividades ofrecidas, impacto en la motivación escolar, relaciones interpersonales, bienestar emocional y sentido de pertenencia.
- *Proyecciones futuras:* expectativas de continuidad, sugerencias de nuevas actividades, valoración del liderazgo y colaboración, así como la influencia de estas experiencias en decisiones académicas o laborales a futuro. (Ver apéndice cuestionario)

El cuestionario, con predominancia de preguntas cerradas en formato de opción múltiple y escalas tipo Likert, también integró espacios abiertos para que los niños pudieran especificar otras experiencias o motivaciones no contempladas en las categorías predefinidas. Fue diseñado para aplicarse en un tiempo aproximado de 60 minutos, con posibilidad de dividirlo en dos sesiones de 30 minutos para facilitar la participación infantil. Además, contempló la lectura en voz alta de los

ítems por parte de las coinvestigadoras, asegurando la comprensión plena de los estudiantes de II a VI grado.

Este instrumento constituyó la base cuantitativa de la investigación, permitiendo obtener un panorama general y medible sobre la forma en que la niñez se relaciona con los espacios cocurriculares y extracurriculares, y cómo estos impactan en su desarrollo social y educativo. Asimismo

### **Instrumento #2: Registro de Calificaciones Escolares por periodo según el Rendimiento Académico de la Niñez (I Fase)**

El instrumento de registro de calificaciones escolares fue diseñado para el Seminario de la Licenciatura en Pedagogía en I y II Ciclos con énfasis en Educación Social, está compuesto por varias secciones esenciales que facilitan una recopilación de las evaluaciones de forma estructurada y precisa del desempeño académico de los y las estudiantes participantes.

Este formato de registro de notas está diseñado para ser claro y organizado, permitiendo una fácil entrada y seguimiento de las calificaciones de los y las estudiantes en las diversas materias del currículo escolar. Al seguir estas directrices, las personas docentes pueden asegurar una evaluación coherente y completa del rendimiento académico, facilitando así el análisis de datos cuantitativos de la investigación

#### **Registro de Calificaciones**

En la sección del registro de calificaciones o comúnmente llamadas: notas, se debe ingresar el número y el nombre de cada estudiante en la primera y segunda columna respectivamente de la tabla de notas por periodo escolar. Esta organización sistemática permite un fácil seguimiento y referencia de los y las estudiantes a lo largo del periodo escolar. El registro de las calificaciones se realiza por materia y periodo escolar. Las materias incluidas en este registro son: Matemáticas,

Ciencias, Estudios Sociales y Español siendo las materias básicas. (Ver apéndice Registro de notas)

### **Instrumento #3: Entrevista en profundidad a la niñez (II Fase)**

En correspondencia con el diseño explicativo secuencial, la segunda fase de esta investigación adoptó un enfoque cualitativo mediante el uso de entrevistas en profundidad. Este instrumento permitió explorar las percepciones, significados y experiencias de la niñez en torno a su participación en actividades escolares, cocurriculares y extracurriculares, con el fin de complementar y profundizar los hallazgos obtenidos en la fase cuantitativa.

La entrevista fue concebida como una guía flexible, en la que las preguntas orientaban la conversación, pero sin limitar la posibilidad de que emergieran nuevos temas a partir de las respuestas de los niños y las niñas.

El instrumento, titulado **Guía de Entrevista en Profundidad**, contempló un tiempo estimado de 30 a 60 minutos, con la opción de dividir la aplicación en dos intervalos de aproximadamente 25 minutos para favorecer la comodidad de los participantes. Entre las orientaciones metodológicas, se estableció que la persona entrevistadora debía mantener una actitud abierta, no directiva y facilitadora, garantizando un espacio de confianza que propiciara la expresión libre de emociones, ideas y narrativas infantiles.

La guía incluyó una pregunta introductoria destinada a romper el hielo y favorecer la autodescripción de los participantes, seguida por una serie de bloques temáticos vinculados a los factores del cuestionario aplicado en la fase I. Estos bloques abordaron:

- *Participación en actividades escolares:* indagar sobre experiencias que hayan influido en la forma de relacionarse con compañeros y docentes.

- *Actividades extraescolares*: explorar el valor percibido de participar en espacios fuera del horario regular de clases.
- *Aprendizajes generados*: identificar los aprendizajes más significativos, su utilidad en la vida cotidiana y su transferencia a otros contextos.
- *Incidencia en la dinámica de clase*: reconocer cómo la participación influye en el trabajo y el aprendizaje en el aula.
- *Apoyo familiar y escolar*: examinar la percepción de respaldo recibido de la familia y de la institución educativa.
- *Entorno familiar*: valorar la influencia de la actitud familiar en la motivación de los niños y niñas.
- *Pensamientos y sentimientos*: explorar las emociones asociadas a la participación y su impacto en la vida diaria.
- *Propuestas de mejora*: recoger sugerencias sobre cambios, mejoras u oportunidades para enriquecer las actividades escolares y extracurriculares.
- *Impacto futuro*: analizar cómo estas experiencias influyen en los sueños, expectativas y proyectos de vida de la niñez. (Ver apéndice entrevista)

Finalmente, se planteó una pregunta de cierre, que invitaba a los infantes a recomendar una actividad o experiencia a otros compañeros, promoviendo así la reflexión sobre el valor de lo aprendido y vivido. Además, se incluyó un espacio abierto para que los participantes compartieran libremente cualquier otra experiencia no contemplada en la guía.

Este instrumento se convirtió en una herramienta clave para dar voz a la niñez, permitiendo recoger narrativas que enriquecen la interpretación de los datos cuantitativos y fortalecen la comprensión integral de las experiencias de aprendizaje en el ámbito escolar del cantón de Nicoya.

En este sentido, los instrumentos aplicados en ambas fases responden de manera coherente a las categorías establecidas en la investigación. El cuestionario de la Fase I permitió medir, desde un enfoque cuantitativo, la participación de la niñez en actividades cocurriculares y extracurriculares, así como sus aprendizajes, motivaciones y apoyos familiares y docentes.

Posteriormente, la entrevista en profundidad de la Fase II posibilitó explorar, desde un ángulo cualitativo, las percepciones, significados y experiencias asociadas a estas mismas categorías, profundizando en los relatos infantiles y capturando matices no visibles en los datos estadísticos. De este modo, ambos instrumentos se complementan y se articulan con los factores de análisis definidos, participación, aprendizajes, motivaciones, apoyos y proyecciones, garantizando una aproximación integral y rigurosa al objeto de estudio.

Esta estrategia metodológica asegura la validez del proceso investigativo y prepara el camino para la fase de contrastación e integración de resultados, en la que se busca ofrecer una comprensión holística del impacto de las experiencias escolares en el desarrollo social y educativo de la niñez en el cantón de Nicoya.

#### **E. Categorías de análisis y/o variables**

Por tratarse de una investigación enmarcada en el enfoque mixto, ha sido indispensable realizar una definición clara y rigurosa de las variables cuantitativas y de las categorías apriorísticas cualitativas. Este ejercicio no es meramente técnico, sino que constituye un paso metodológico esencial para garantizar la coherencia entre los objetivos, los factores de análisis y los instrumentos aplicados.

En el ámbito cuantitativo, la definición de variables permite precisar los constructos a medir, establecer sus dimensiones y operativizarlos en ítems específicos que aseguran validez y confiabilidad en la recolección de datos. Así, cada variable se convierte en un referente que orienta

la medición de fenómenos complejos como la participación estudiantil, los aprendizajes adquiridos o el apoyo familiar y docente.

De manera complementaria, en el componente cualitativo se han establecido categorías apriorísticas, entendidas como marcos iniciales de análisis que emergen del marco teórico, los antecedentes y la problematización de la investigación. Estas categorías ofrecen una primera estructura interpretativa que orienta la exploración de narrativas, experiencias y percepciones de la niñez, sin impedir la aparición de nuevas subcategorías emergentes en el análisis. Su importancia radica en que permiten mantener una línea de coherencia analítica con las variables cuantitativas, posibilitando un diálogo entre los dos enfoques y fortaleciendo la integración de resultados en la fase final de contrastación.

En este sentido, la definición conjunta de variables y categorías no solo delimita los objetos de análisis, sino que también asegura la triangulación metodológica propia del enfoque mixto. Este procedimiento brinda profundidad, amplitud y solidez a la investigación, pues posibilita que los datos numéricos obtenidos en los cuestionarios dialoguen con las narrativas infantiles recogidas en entrevistas, grupos focales y dibujos.

De esta manera, se garantiza una comprensión integral del fenómeno estudiado y se potencia la capacidad del estudio para generar conclusiones significativas y recomendaciones pertinentes en el ámbito educativo. A continuación, se presentan las tablas correspondientes.

#### **Tabla 4**

*Correspondencia: Objetivos, Factores, Variables, Definiciones e Ítems*

| <b>N.º</b><br><b>Objetivo</b><br><b>o</b> | <b>Factor</b>                               | <b>Variable</b><br><b>Cuantitativa</b><br><b>a</b> | <b>Definición</b><br><b>Conceptual</b>                                                                                                                                              | <b>Definición</b><br><b>Operativa</b><br><b>(según ítems)</b>                                                                                               | <b>Ítems del</b><br><b>Cuestionario</b><br><b>o</b> |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| <b>1</b>                                  | Participación en actividades ccurriculares  | Nivel de participación ccurricular                 | Grado en que la niñez se integra en actividades pedagógicas organizadas por la escuela dentro del horario lectivo para complementar el currículo y favorecer la formación integral. | Se mide por la cantidad de actividades ccurriculares reportadas, la frecuencia de participación y el rol asumido (participante, líder, mediador, creativo). | 1–10                                                |
| <b>1</b>                                  | Participación en actividades extraescolares | Nivel de participación extraescolar                | Integración de la niñez en actividades educativas, culturales, deportivas o recreativas fuera                                                                                       | Se mide por la diversidad de actividades extraescolares, la frecuencia de asistencia y las motivaciones de                                                  | 11–16                                               |

|   |                                    |                                            |                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                    |       |
|---|------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
|   |                                    |                                            | del horario ingreso (gusto, escolar, como un sugerencia de espacio de familia/docentes, socialización y habilidades). aprendizaje no formal.                            |                                                                                                                                                                                    |       |
| 2 | Aprendizajes generados             | Aprendizajes derivados de la participación | Conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas en espacios escolares, cocurriculares y extracurriculares, que fortalecen el desarrollo académico, social y personal. | Se mide por la percepción de aprendizajes vinculados a liderazgo, trabajo en equipo, confianza, creatividad, empatía, resolución de problemas y transferencia a la vida cotidiana. | 17–24 |
| 2 | Incidencia en la dinámica de clase | Impacto en la vida escolar                 | Efectos de la participación estudiantil sobre                                                                                                                           | Se mide por la autopercepción de cambios en                                                                                                                                        | 25–32 |

|          |                                  |                                  |                                                                                                                               |                                                                                                                                                                          |       |
|----------|----------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
|          |                                  |                                  |                                                                                                                               | la convivencia, conducta,<br>la motivación y integración con<br>las relaciones pares,<br>dentro del aula. participación en<br>grupo y<br>motivación hacia<br>las clases. |       |
| <b>3</b> | Apoyo de la familia y la escuela | Nivel de apoyo recibido          | de Respaldo brindado por el entorno familiar y escolar para favorecer la participación de la niñez en actividades educativas. | Se mide por la percepción del acompañamiento , motivación, recursos y estímulo recibido de padres, madres, tutores y docentes.                                           | 33–40 |
| <b>3</b> | Entorno familiar                 | Influencia del ambiente familiar | Grado en que las actitudes, valores y dinámicas familiares influyen en la motivación y                                        | Se mide por la percepción de apoyo, interés y valoración que la familia otorga a las actividades escolares y                                                             | 41–46 |

|              |                                   |                                                         |                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                     |       |
|--------------|-----------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
|              |                                   |                                                         | participación<br>escolar de la<br>niñez.                                                                                                                | extracurriculares<br>.                                                                                                                              |       |
| <b>2 y 3</b> | Pensamientos<br>y<br>sentimientos | Bienestar<br>emocional y<br>valoración<br>personal      | Dimensión<br>socioemocional<br>que refleja las<br>emociones,<br>motivaciones y<br>sentimientos que<br>la niñez asocia a<br>su participación<br>escolar. | Se mide por la<br>autopercepción<br>de confianza,<br>satisfacción,<br>autoestima y<br>sentido de<br>pertenencia<br>derivado de la<br>participación. | 47–49 |
| <b>4</b>     | Propuestas de<br>mejora           | Iniciativa<br>para<br>transformar<br>las<br>actividades | Capacidad de los<br>niños y niñas<br>para identificar<br>necesidades de<br>cambio y sugerir<br>nuevas<br>oportunidades de<br>participación<br>escolar.  | Se mide por las<br>propuestas de<br>mejora de<br>actividades,<br>nuevas ideas y<br>valoración del rol<br>del liderazgo<br>estudiantil.              | 53–59 |

|   |                                 |                                 |                                                                                                                                |                                                                                                                                                                         |              |
|---|---------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| 4 | Proyección académica y personal | Influencia en proyectos de vida | Incidencia de las experiencias escolares en la construcción de aspiraciones académicas, vocacionales y personales de la niñez. | Se mide por la valoración de logros, expectativas de continuidad y aspiraciones futuras relacionadas con lo aprendido en la escuela y en actividades extracurriculares. | 50–52, 60–65 |
|---|---------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|

**Tabla 5**

*Categorías de análisis con definición conceptual y operativa*

| Factor                                            | Categoría                                      | Definición Conceptual                                                                                                                             | Definición Operativa                                                                                            |
|---------------------------------------------------|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Participación en actividades ccurriculares</b> | Formas y niveles de participación cocurricular | Grado en que la niñez se involucra en actividades pedagógicas organizadas por la escuela en horario lectivo, como parte de su formación integral. | Se observa en la frecuencia, diversidad y nivel de compromiso en actividades escolares (coro, teatro, deportes, |

|                                                    |                                                                      |                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                    |                                                                      |                                                                                                                                                                                  | clubes, gobierno estudiantil, etc.).                                                                                                                                                  |
| <b>Participación en actividades extraescolares</b> | Motivaciones y experiencias extracurriculares                        | Integración de la niñez en actividades educativas, culturales, artísticas o recreativas fuera del horario lectivo, que amplían las oportunidades de aprendizaje y socialización. | Se mide por la variedad de actividades realizadas, el tiempo dedicado, las motivaciones de participación (gusto, sugerencia, habilidades) y el sentido de pertenencia generado.       |
| <b>Aprendizajes generados</b>                      | Aprendizajes significativos aplicados en la vida escolar y cotidiana | Conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas en espacios escolares y extracurriculares, que contribuyen al desarrollo académico, social y personal.                         | Se refleja en la percepción infantil sobre aprendizajes en liderazgo, trabajo en equipo, resolución de problemas, creatividad, empatía y su transferencia a la vida diaria y escolar. |
| <b>Incidencia en la dinámica de la clase</b>       | Transformaciones en la dinámica de aula                              | Efectos de la participación en actividades escolares                                                                                                                             | Se reconoce en cambios en la conducta, la integración con pares y                                                                                                                     |

|                                            |                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                            |                                                   | sobre la convivencia, docentes, la participación motivación y relaciones activa en clase y la dentro del aula. motivación hacia el aprendizaje.                                                                                                                                  |
| <b>Apoyo de la familia y de la escuela</b> | Acompañamiento y sostén de adultos significativos | Respaldo emocional, logístico y motivacional brindado por la familia y la institución educativa a la niñez en su participación escolar. Se manifiesta en la percepción de acompañamiento, aliento, recursos y estímulos recibidos de padres, madres, tutores y personal docente. |
| <b>Entorno familiar</b>                    | Actitudes e implicación del contexto familiar     | Influencia de los valores, actitudes y dinámicas familiares en la motivación y permanencia escolar de la niñez. Se refleja en la valoración que la familia otorga a las actividades, el interés que demuestra y la motivación que genera en el niño o la niña.                   |
| <b>Pensamientos y sentimientos</b>         | Vivencias emocionales y percepción de sí mismo    | Dimensión subjetiva que integra emociones, autoestima y seguridad personal asociadas a la participación escolar. Se observa en la autopercepción de confianza, satisfacción, motivación y sentido de pertenencia a partir de las experiencias escolares.                         |

|                                                  |                                                                 |                                                                                                                      |                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Propuestas de mejora nuevas oportunidades</b> | Iniciativas para enriquecer las experiencias escolares          | Capacidad de los estudiantes para identificar mejoras y proponer nuevas actividades que enriquezcan la vida escolar. | Se expresa en las sugerencias para cambiar o ampliar las actividades, el deseo de mayor implicación y la disposición al liderazgo. |
| <b>Proyección académica personal</b>             | Aspiraciones futuras y influenciadas por la experiencia escolar | Impacto de las experiencias escolares en la construcción de metas académicas, vocacionales y proyectos de vida.      | Se mide en la influencia de las actividades en los sueños, planes y expectativas futuras de los niños y niñas.                     |

## F. Consideraciones Éticas

En toda investigación educativa, y de manera particular en aquellas que involucran a la niñez, resulta indispensable establecer con claridad las consideraciones éticas que orientan el proceso investigativo. Estas pautas buscan garantizar la integridad metodológica, la transparencia académica y, sobre todo, el respeto y bienestar de los participantes, quienes son los actores principales del estudio. A continuación, se presentan los principios éticos que guían esta investigación.

***Consentimiento informado.*** Previo al inicio de la recolección de datos, se solicita el consentimiento informado tanto a los centros educativos como a los participantes y sus encargados

legales. Este proceso implicó brindar información clara y suficiente acerca de los objetivos del estudio, la naturaleza de la participación, los posibles beneficios y riesgos, así como las medidas de protección de datos. De este modo, que se aseguró que la participación fue voluntaria y consciente, respetando la autonomía de quienes forman parte de la investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). (ver apéndice 3)

***Confidencialidad y anonimato.*** Todos los datos recopilados fueron tratados de forma estrictamente confidencial y anonimizados mediante códigos que impidan la identificación directa de las personas participantes. Esta medida protege la privacidad de la niñez y de los centros educativos, y al mismo tiempo promueve respuestas honestas y espontáneas, reduciendo el riesgo de juicios o represalias (Martínez, 2008).

***Protección de los participantes.*** El estudio se llevó a cabo bajo el principio de respeto a la dignidad y los derechos de los niños y niñas participantes. Se evitó cualquier tipo de daño físico, psicológico, social o emocional. Creando un ambiente seguro, confiable y cómodo como eje central para favorecer la libre expresión de las experiencias (Rodríguez, García & Gil, 1996).

***Transparencia y veracidad.*** La comunicación con los y las participantes fue clara y veraz en todas las etapas del estudio. Se informó sobre los resultados generales obtenidos y se notificó cualquier modificación relevante en los objetivos o procedimientos que pueda incidir en la participación. La transparencia constituye un principio que fortalece la relación de confianza entre investigadoras, centros educativos y niñez (Buendía Eisman, 2002).

***Equidad y justicia.*** La selección de participantes se hizo de forma justa y equilibrada, garantizando representatividad de los diferentes grupos escolares involucrados. Se evitó toda forma de discriminación, asegurando igualdad de oportunidades de participación y acceso a la

información. Este principio permite que los beneficios y responsabilidades derivados del estudio se distribuyan de manera equitativa (Creswell, 2009).

***Beneficencia.*** El propósito central de esta investigación es contribuir a la mejora de las prácticas educativas y fortalecer los procesos de aprendizaje de la niñez en espacios escolares, cocurriculares y extracurriculares. Bajo este principio, se buscó maximizar los beneficios de los hallazgos para la comunidad educativa y minimizar los riesgos asociados a la participación. La investigación se entiende, así, como un ejercicio ético de responsabilidad social, comprometido con el bienestar de la niñez y con la construcción de una educación más inclusiva y humanizante (Guba & Lincoln, 1989).

En conclusión, el capítulo metodológico ha permitido delinear de manera clara y coherente el paradigma, el enfoque, la niñez participante, el diseño, las fases, los instrumentos y las consideraciones éticas que sustentan la investigación.

La adopción del enfoque mixto con diseño explicativo secuencial responde a la necesidad de articular amplitud y profundidad en el análisis de las experiencias de aprendizaje de la niñez, integrando datos cuantitativos y cualitativos de forma complementaria. La definición de variables y categorías apriorísticas, junto con la selección rigurosa de técnicas e instrumentos, asegura la coherencia entre los objetivos del estudio y el proceso investigativo.

Asimismo, el cumplimiento de principios éticos refuerza la legitimidad y confiabilidad del trabajo, garantizando el respeto y bienestar de los participantes. De este modo, el capítulo metodológico establece los cimientos necesarios para la fase de análisis de resultados, en la que se contrastarán y enriquecerán los hallazgos, ofreciendo una comprensión integral del fenómeno educativo en el cantón de Nicoya.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS DE RESULTADOS

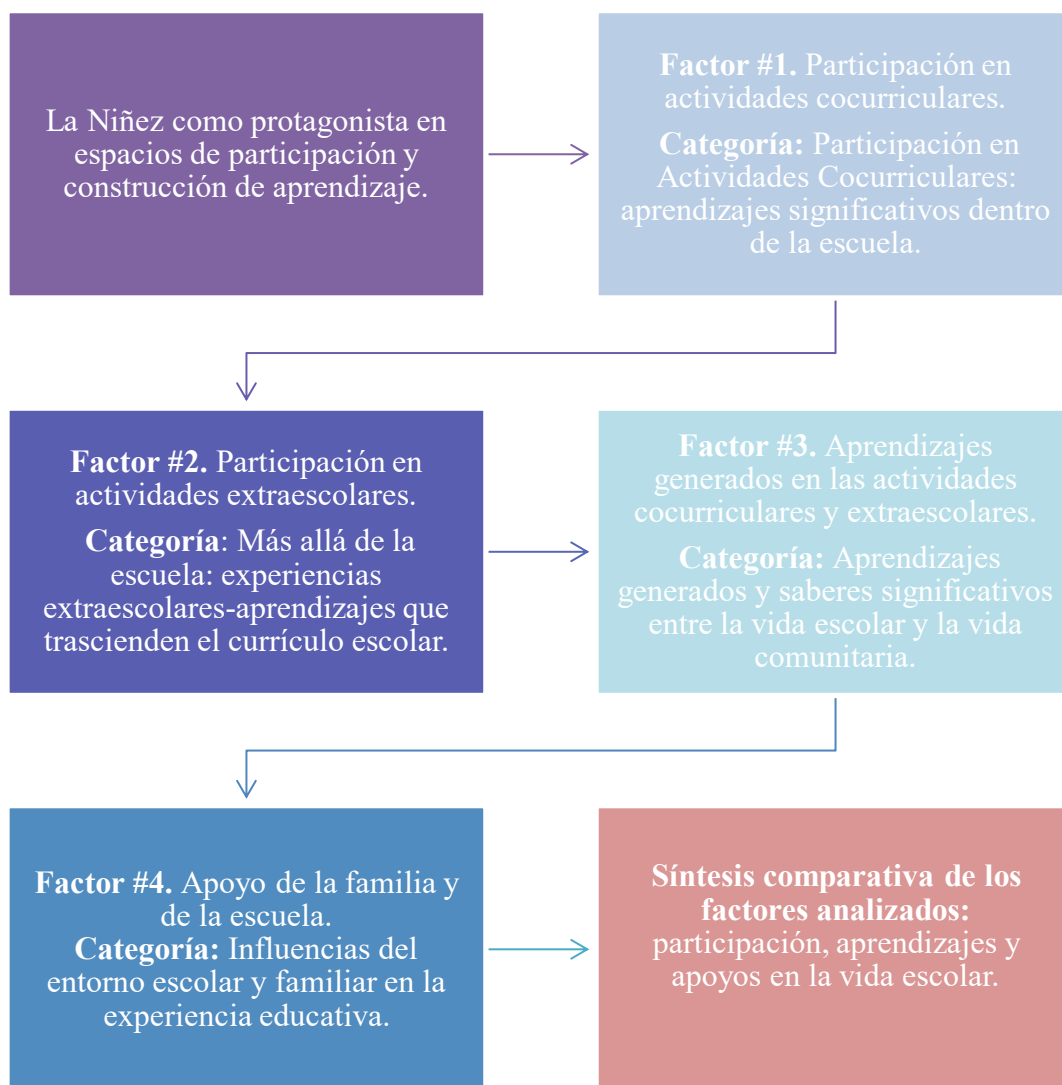
El presente capítulo expone de manera sistemática los resultados de la investigación, integrando tanto los hallazgos obtenidos a través del análisis cuantitativo como los aportes derivados de la interpretación cualitativa, la lógica que orienta este proceso responde al diseño del método mixto explicativo secuencial, en el cual las tendencias estadísticas ofrecen un panorama inicial sobre los niveles de participación, aprendizajes y apoyos que experimenta la niñez, mientras que las narrativas, percepciones y expresiones infantiles permiten profundizar en el sentido pedagógico y social de dichas experiencias.

De esta forma, los resultados se organizan en torno al constructo “*Experiencias de aprendizaje en el ámbito escolar a partir de las actividades cocurriculares y extracurriculares*”, previamente delimitado en la fase teórica y metodológica de este seminario. Dicho constructo se conformó por nueve factores interrelacionados que abarcan desde la participación en actividades cocurriculares y extracurriculares hasta los aprendizajes generados, el apoyo familiar y escolar, entre otros.

Cabe señalar que, en el presente escrito se exponen *cuatro factores* que tienen como argumento más de la mitad de las preguntas del cuestionario aplicado, por razones metodológicas y humanas ya que, el equipo de coinvestigadoras se enfrenta a cambios muy sensibles durante el proceso. Sin embargo, estos cuatro factores ampliamente analizados tanto desde el enfoque cuantitativo como cualitativo sintetizan los hallazgos más relevantes de la investigación; por tanto, este análisis se conforma de los siguientes apartados, a saber:

**Figura 1**

*Estructura del análisis de resultados de la investigación*



Cada uno de estos apartados, se conforma de un factor que abordan los dos niveles de análisis desde lo cuantitativo, mediante la presentación de tablas de frecuencias, medidas de tendencia central y dispersión, que muestran patrones generales en las respuestas de la población participante. Y lo cualitativo, a partir de entrevistas y producciones gráficas, que dan voz a los

niños y niñas, permitiendo comprender en profundidad cómo viven, sienten y resignifican sus experiencias escolares.

La articulación de ambas miradas posibilita un análisis integral, en el que los datos numéricos no se presentan de manera aislada, sino que dialogan con las percepciones y significados que la niñez otorga a sus vivencias. Así, el capítulo no solo busca describir el nivel de participación en las experiencias escolares, sino también interpretar el impacto de estas en el desarrollo social, educativo y comunitario de los y las estudiantes, respondiendo a la pregunta de investigación desde una visión amplia, crítica y humanizante. Razón por la cual se expone en primera instancia una introducción al apartado, seguido se muestra cada factor con su respectiva categoría y se cierra con una síntesis comparativa con su respectiva reflexión pedagógica.

### **La niñez como protagonista en espacios de participación y construcción de aprendizajes**

El eje de esta investigación se centra en *la participación estudiantil y los aprendizajes contruidos en el marco de las experiencias cocurriculares y extracurriculares*; este bloque es fundamental porque constituye la base del constructo trabajado en la investigación, la presencia activa de los niños y niñas en espacios más allá de las clases tradicionales, así como el reconocimiento de los aprendizajes significativos que derivan de esa participación.

Desde el plano cuantitativo, se presentan los resultados obtenidos a partir del cuestionario aplicado en la Fase I, este análisis de frecuencias y medidas de tendencia permite identificar el grado de implicación de la niñez en actividades organizadas por la escuela (cocurriculares) y en espacios adicionales promovidos dentro o fuera de la institución (extracurriculares o extraescolares). Estos datos ofrecen una visión inicial sobre la magnitud y diversidad de participación, al mismo tiempo que permiten observar cómo tales experiencias se traducen en aprendizajes percibidos por los propios estudiantados.

No obstante, la participación escolar no puede entenderse únicamente en términos numéricos; por ello, el análisis se enriquece con la dimensión cualitativa, recogida a través de entrevistas y producciones gráficas, donde la niñez expresa de manera directa cómo vive dichas actividades, qué emociones despiertan y qué aprendizajes concretos logran resignificar en su vida cotidiana. Estos testimonios permiten identificar tensiones, desigualdades y también oportunidades que a menudo permanecen ocultas en los datos estadísticos.

Al integrar ambas miradas, este apartado busca dar respuesta a algunas interrogantes claves, por ejemplo: ¿en qué medida la participación cocurricular y extracurricular favorece aprendizajes significativos en la niñez?, ¿cómo se articulan estas experiencias con la dinámica de la clase y con la formación integral de los y las estudiantes?, y ¿qué vacíos o limitaciones persisten en la organización escolar para potenciar estos espacios?

De esta forma, se ofrece una visión comprensiva que no solo describe el nivel de participación, sino que también interpreta el sentido pedagógico y social de estas prácticas en el desarrollo de la niñez en el cantón de Nicoya; a continuación, se desarrollan los cuatro factores a saber:

### **Factor #1: Participación en actividades cocurriculares**

Este primer factor busca valorar el grado de participación de la niñez en actividades que complementan la vida escolar, tanto dentro como fuera de la institución. Entiéndase que, las actividades cocurriculares corresponden a aquellas organizadas desde la escuela, como talleres, actos cívicos, actividades culturales, deportivas o proyectos colectivos, mientras que las extracurriculares se desarrollan fuera del horario regular, vinculadas al deporte, la cultura, el arte o la comunidad.

En ambos casos, se trata de experiencias que no son estrictamente académicas, pero que aportan de manera decisiva a la formación integral, la socialización y el fortalecimiento del sentido de pertenencia. De esta manera, el factor de *participación en actividades cocurriculares*, se construye con base en las preguntas del 1 al 10 del cuestionario y está orientado a explorar cómo la niñez se vincula con los espacios cocurriculares que rodean la vida escolar.

A través de las interrogantes se indagan aspectos tales como: *la integración y permanencia en grupos, la frecuencia y continuidad de su participación, los motivos y significados que otorgan a estas experiencias, el grado de compromiso asumido, los roles y formas de liderazgo que desarrollan, así como la posibilidad de diversificar su implicación en distintas actividades*. En conjunto, estas variables permiten comprender no solo el nivel de involucramiento de los y las estudiantes, sino también el valor pedagógico, social y emocional que adquieren estas prácticas en su formación integral, reconociendo que constituyen un escenario privilegiado para el aprendizaje, la socialización y el fortalecimiento del sentido de pertenencia en la comunidad educativa.

Asimismo, a través de estas variables, se espera obtener un panorama claro del nivel de implicación de los niños y niñas en estos espacios, tanto en términos de cantidad y regularidad de participación (dimensión cuantitativa), como de las experiencias, emociones y aprendizajes que ellos mismos reconocen (dimensión cualitativa). El diálogo entre ambas perspectivas permitirá determinar si estas actividades cumplen con el propósito pedagógico de favorecer aprendizajes significativos, fortalecer valores de convivencia y abrir oportunidades de desarrollo personal y comunitario.

Por tanto, la relevancia de este análisis radica en que las actividades cocurriculares son consideradas un componente pedagógico clave para la educación integral. Estudios recientes

señalan que estos espacios fortalecen la autonomía, la creatividad y la integración social, al ofrecer contextos más flexibles y cercanos a los intereses de la niñez (Plúa-Baque et al., 2022).

En el caso de Guanacaste, donde persisten limitaciones materiales y de infraestructura, estas prácticas adquieren un valor especial: la escuela y la comunidad se convierten en escenarios donde convergen la cultura, el deporte y la recreación como medios para potenciar habilidades cognitivas, socioemocionales y culturales que el currículo básico, por sí solo, no logra garantizar.

A continuación, se exponen los resultados de frecuencias del factor uno.

**Tabla 6**

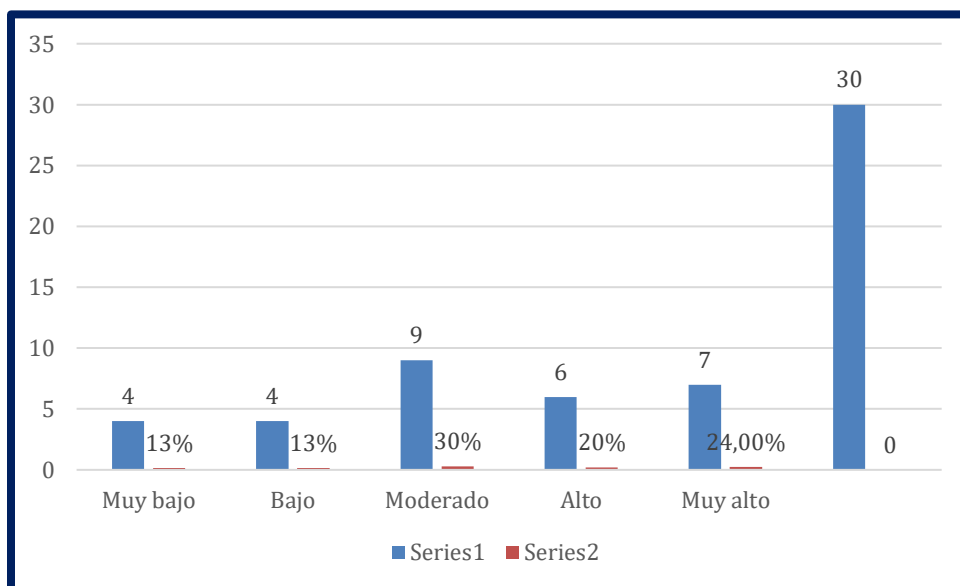
*Frecuencias de participación en actividades cocurriculares*

| Niveles y Categorías Interpretativas |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Rango Numérico (Puntaje) | Frecuencia Simple (f) | Frecuencia Porcentual (%) | Frecuencia Porcentual Acumulada (%) |
|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------|---------------------------|-------------------------------------|
| <b>Muy bajo</b>                      | Refleja estudiantes con escasa o nula participación en grupos, equipos o actividades cocurriculares. Se integran de manera esporádica o no lo hacen, suelen faltar con frecuencia a ensayos o presentaciones y carecen de motivación clara para unirse. Los roles que desempeñan son pasivos y no asumen tareas de decisión ni de planificación. Su participación se limita a una presencia ocasional sin impacto en su formación ni en la dinámica grupal.                                          | 19-23                    | 4                     | 13%                       | 100%                                |
| <b>Bajo</b>                          | Caracteriza a quienes participan de manera limitada, con periodos cortos de tiempo y frecuencia irregular. Aunque manifiestan algún interés en formar parte de estas actividades, las razones suelen estar vinculadas a la compañía de pares o a la curiosidad inicial. Pueden faltar en ocasiones, no sostienen un compromiso continuo y los roles que asumen son secundarios. La diversificación en actividades cocurriculares es mínima, con poca influencia en su desarrollo académico o social. | 24-28                    | 4                     | 13%                       | 87%                                 |

|                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |       |           |                |     |
|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-----------|----------------|-----|
| <b>Moderado</b> | Representa a estudiantes que muestran un nivel intermedio de participación: se integran con cierta frecuencia y durante varios meses o años, aunque todavía presentan vacíos en continuidad. Reconocen motivaciones más claras como aprender algo nuevo, divertirse o mejorar sus habilidades, asumen algunos roles básicos dentro de los grupos y colaboran ocasionalmente en la organización de actividades. Su participación tiene un impacto parcial en la convivencia escolar y en el desarrollo de habilidades sociales.                                                                                      | 29-34 | 9         | 30%            | 74% |
| <b>Alto</b>     | Incluye a quienes participan de forma constante y sostenida en grupos o actividades cocurriculares. Su asistencia es frecuente, con muy pocas ausencias, y muestran compromiso genuino por razones vinculadas al aprendizaje, la disciplina o la proyección personal. Suelen asumir roles activos dentro de los equipos, ayudar en la toma de decisiones y diversificar su participación en más de una actividad escolar. Estos estudiantes evidencian aprendizajes significativos que trascienden lo académico e influyen positivamente en la dinámica de grupo.                                                   | 35-40 | 6         | 20%            | 44% |
| <b>Muy alto</b> | Refleja un nivel óptimo de participación, donde los estudiantes se integran plenamente en diversas actividades cocurriculares, asumiendo responsabilidades de liderazgo y organización. Su asistencia es constante, con un compromiso sostenido en el tiempo, y valoran estas experiencias como espacios que fortalecen su identidad, autoestima y sentido de pertenencia. Además de participar, toman decisiones, planifican, motivan a otros compañeros y diversifican su involucramiento en varias actividades. Estos niños y niñas proyectan aprendizajes profundos hacia su vida personal, social y académica. | 41-46 | 7         | 24,00%         | 24% |
| <b>Total</b>    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |       | <b>30</b> | <b>100.00%</b> |     |

**Figura 2**

*Frecuencias de participación en actividades cocurriculares.*



Para comprender estos resultados, se interpreta cada categoría según los datos, para iniciar el primer grupo refleja una *muy baja participación en las actividades cocurriculares, con un 13%*; se trata de estudiantes cuya integración a grupos o equipos es ocasional, con roles limitados y menor continuidad. Desde la perspectiva pedagógica, este sector evidencia que las condiciones de acceso ya sean económicas, geográficas o familiares, pueden restringir la posibilidad de involucrarse de forma activa (Vidal, 2019). En el caso de Guanacaste, estas barreras suelen estar vinculadas a la distancia entre comunidades y centros escolares o a la falta de recursos para el transporte y la adquisición de implementos deportivos o artísticos.

De igual forma, se presenta la categoría de *baja participación en las actividades cocurriculares, con un 13%*, estos estudiantes manifiestan una participación esporádica, que muestran motivación inicial, pero carecen de constancia en la asistencia. Aunque las actividades extracurriculares fomentan habilidades cognitivas y sociales, la discontinuidad limita el impacto en la formación integral. Este grupo revela la necesidad de fortalecer estrategias institucionales para sostener la permanencia y generar incentivos que favorezcan el compromiso.

No obstante, en el segmento más numeroso, se ubica la categoría de moderada *participación en las actividades cocurriculares, con una representación del 30%*, donde se manifiesta que hay una presencia de participación moderada y constante; estos niños y niñas asisten regularmente, asumen ciertos roles y *expresan motivaciones claras como la amistad, el gusto por la actividad o la posibilidad de aprender algo nuevo*. Desde la educación social, este grupo representa el potencial de la escuela como espacio de participación democrática, donde la niñez experimenta dinámicas de organización, liderazgo y cooperación que enriquecen su vida escolar (Plúa-Baque et al., 2022).

Por otra parte, se muestra con *un 20% el grupo de estudiantes con alta participación*, quienes no solo asisten con frecuencia, sino que también asumen roles más activos dentro de los grupos (organizadores, líderes o coordinadores). Estos casos evidencian que cuando la niñez se siente reconocida y motivada, logra apropiarse de las actividades extracurriculares como espacios de aprendizaje significativo. El desarrollo de estas competencias responde a lo que Vidal (2019) denomina “educación para la participación”, en la cual los niños aprenden a tomar decisiones y a convivir en espacios colectivos, fortaleciendo así su agencia social.

Asimismo, en la *categoría de muy alta participación con un 24%* concentra a quienes muestran la máxima integración y compromiso; son estudiantes que diversifican su participación, asisten a varias agrupaciones y mantienen un nivel de involucramiento que va más allá de la asistencia: colaboran en la planificación, ejercen liderazgo y expresan motivaciones ligadas a la superación personal y a la construcción de proyectos de vida. En estos casos, las actividades cocurriculares se constituyen como verdaderas plataformas para el desarrollo de aprendizajes

significativos que fortalecen la autonomía, la resiliencia y la capacidad de proyectarse en el futuro (Plúa-Baque et al., 2022; Vidal, 2019).

Con este análisis, el factor muestra que la mayoría de los y las estudiantes se ubican en *niveles moderados a altos de participación* (74% entre los rangos 29-46), lo que confirma que, a pesar de las limitaciones del contexto guanacasteco, las actividades cocurriculares se convierten en un espacio clave para la formación integral, el fortalecimiento de la identidad comunitaria y la generación de aprendizajes significativos. Estos resultados se complementan con las medidas de las tendencias central y dispersión que a continuación, se comparten:

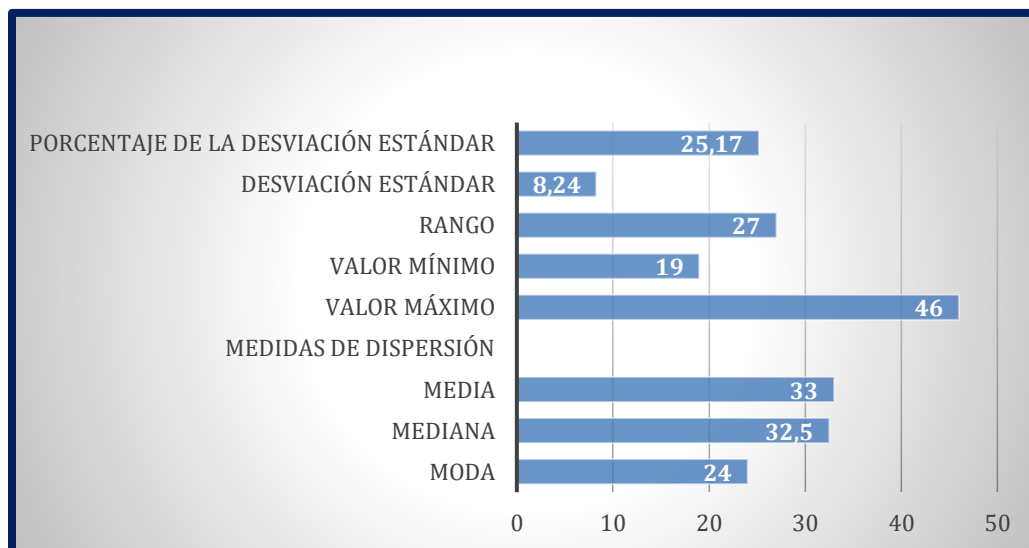
**Tabla 7**

*Medidas de tendencia central y dispersión*

|                                             |        |
|---------------------------------------------|--------|
| <b>Medidas de tendencia central</b>         |        |
| <b>Moda</b>                                 | 24     |
| <b>Mediana</b>                              | 32,5   |
| <b>Media</b>                                | 33     |
| <b>Medidas de dispersión</b>                |        |
| <b>Valor Máximo</b>                         | 46     |
| <b>Valor Mínimo</b>                         | 19     |
| <b>Rango</b>                                | 27     |
| <b>Desviación estándar</b>                  | 8,24   |
| <b>Porcentaje de la Desviación estándar</b> | 25,17% |

**Figura 3**

*Medidas de tendencia central y dispersión*



El análisis de las medidas de central muestra que *la media aritmética (33) y la mediana (32,5)* se ubican en un rango relativamente alto de la escala, lo que indica que, en términos generales, la mayoría de los niños y niñas presentan una participación constante en actividades ccurriculares y extracurriculares. Por otra parte, la *moda (24)* sin embargo, señala que un grupo importante concentra su puntaje en un nivel más bajo de participación, evidenciando que, aunque la tendencia general es positiva, persisten sectores que aún no logran integrarse de forma sistemática a estos espacios.

En cuanto a las medidas de dispersión, el *valor mínimo registrado (19)* refleja la existencia de estudiantes con una participación muy limitada, mientras que el *valor máximo (46)* corresponde a quienes alcanzan el nivel más alto posible de implicación en estas actividades. La diferencia entre ambos extremos se expresa en un rango de 27 puntos, lo que demuestra una variabilidad amplia en los niveles de participación. La *desviación estándar (8,24)*, que *equivale al 25,17% de*

*la media*, confirma que existe una dispersión significativa; es decir, no todos los niños y niñas comparten un mismo patrón de participación, sino que se distribuyen desde niveles muy bajos hasta niveles muy altos.

Pedagógicamente, estos resultados sugieren que, si bien hay una base sólida de estudiantes que aprovechan las oportunidades cocurriculares y extracurriculares, también existe un grupo que permanece rezagado. Esto plantea la necesidad de generar estrategias inclusivas que reduzcan la brecha entre quienes participan activamente y quienes, por razones familiares, institucionales o personales, encuentran mayores dificultades para integrarse.

Tal como señala Vidal (2016), la participación no solo es un derecho, sino también una condición para el aprendizaje democrático y para el desarrollo de competencias ciudadanas; por ello, fortalecer estas dinámicas puede contribuir a que toda la niñez experimente los beneficios sociales, culturales y emocionales que ofrecen estos espacios alternativos de aprendizaje.

En este sentido, los resultados del análisis de frecuencias y de las medidas de tendencia central y dispersión permiten afirmar que la participación de la niñez en actividades cocurriculares y extracurriculares presenta una distribución heterogénea. Por un lado, los datos de frecuencia revelan que la mayor concentración de estudiantes se ubica en los niveles moderado y alto, lo que indica que la mayoría logra mantener una presencia constante en estos espacios, con aprendizajes y experiencias significativas que complementan su formación escolar. No obstante, también se observa un grupo no menor en los niveles muy bajos y bajos, lo cual evidencia desigualdades en el acceso y en la continuidad de estas oportunidades educativas.

Por tanto, la tendencia central confirma este panorama, la media y la mediana se sitúan en un rango relativamente alto, reflejando un promedio general positivo; sin embargo, la moda revela que todavía existe un número importante de niños con una participación reducida. La amplitud del rango (27 puntos) y una desviación estándar del 25,17% de la media, muestran que los niveles de implicación varían considerablemente entre los estudiantes, desde quienes casi no participan hasta quienes alcanzan un involucramiento pleno y sostenido.

Este contraste subraya la importancia pedagógica de las actividades cocurriculares y extracurriculares como espacios que no solo amplían las oportunidades de aprendizaje, sino que también visibilizan las brechas de participación dentro del estudiantado. Desde la perspectiva de la Educación Social, los hallazgos llaman a fortalecer políticas y prácticas escolares que promuevan la inclusión, el acompañamiento familiar y el acceso equitativo, de modo que todos los niños y niñas puedan beneficiarse de los aprendizajes, la socialización y el sentido de pertenencia que emergen en estos espacios de formación integral. Aspectos que son complementados con las voces de la niñez participante.

**Categoría: Participación en Actividades Extraescolares y Cocurriculares: aprendizajes significativos dentro de la escuela**

Las actividades cocurriculares constituyen espacios privilegiados donde la niñez vive experiencias que trascienden los contenidos académicos tradicionales y les permiten fortalecer lazos de identidad y pertenencia escolar. En el contexto guanacasteco, marcado por carencias materiales, pero por una profunda riqueza cultural, la participación en actos cívicos, bailes folclóricos, deportes escolares y proyectos artísticos se convierte en una oportunidad de inclusión, creatividad y expresión.

La participación activa en teatro, actos cívicos, deportes, danza típica o clubes ofrece a la niñez espacios de expresión, colaboración y crecimiento. En palabras de un participante: “*Me gusta quedarme con mis amigos en la escuela, especialmente en lecciones físicas... porque puedo compartir con mis compañeros*” (Niño #01-D, comunicación personal, 2 de abril, 2025).

No obstante, desde nuestra lectura como educadoras sociales, observamos que la niñez del cantón de Nicoya encuentra en estas actividades cocurriculares una vía para el desarrollo integral; estas experiencias, más allá del aula, se convierten en espacios de construcción de aprendizajes significativos que favorecen la autonomía, el sentido de pertenencia, la ciudadanía y el bienestar emocional.

De esta manera, una niña recalca que: “*Cuando bailamos en la escuela me siento orgullosa, porque todos nos ven y aprendemos juntos*” (Niño #01-D, comunicación personal, 2 de abril, 2025), mientras otro niño relata: “*Me gusta cuando jugamos porque todos somos un equipo y nos apoyamos*” (Niño #02-F, comunicación personal, 5 de abril, 2025). Estas voces manifiestan que las actividades cocurriculares son auténticos laboratorios sociales donde se cultiva *el respeto, la colaboración y la solidaridad*.

En este sentido y desde la Educación Social, estas prácticas cocurriculares deben comprenderse como mecanismos de democratización, pues permiten que los niños y las niñas se reconozcan como sujetos activos de su aprendizaje; según Santos Guerra (1999) afirma que el aprendizaje real ocurre cuando se logra vincular la escuela con la vida, y justamente en estos espacios los niños aprenden más de la experiencia compartida que de la memorización. En concordancia, Vidal (2000) plantea que participar en proyectos colectivos dentro de la escuela promueve una ciudadanía activa y crítica, enseñando que “*a participar se aprende participando*”

En concordancia este análisis evidencia que, aunque muchas escuelas de Guanacaste enfrentan limitaciones de infraestructura y recursos, las actividades cocurriculares logran suplir dichas carencias con creatividad y compromiso docente; ya que, estas experiencias representan, por tanto, una respuesta pedagógica a las desigualdades, generan aprendizajes situados y relevantes, especialmente en niños y niñas que encuentran en estos espacios la posibilidad de expresarse, de ser reconocidos y de desarrollar habilidades que el currículo formal difícilmente atiende.

Esta participación de la niñez en actividades cocurriculares revela cómo la escuela puede convertirse en un espacio de formación integral cuando abre espacios más allá de las clases regulares. Los testimonios de los y las estudiantes muestran entusiasmo y valoración hacia estas experiencias, por ejemplo: *“Cuando hacemos teatro en la escuela me gusta porque perdemos la vergüenza y aprendemos a hablar”* (Niño #01-D, comunicación personal, 2 de abril, 2025).

Estas vivencias demuestran que, a través de los actos cívicos, proyectos artísticos y deportivos organizados por las instituciones, los niños y niñas desarrollan *competencias comunicativas, sociales y emocionales* que no siempre son consideradas en el currículo académico básico.

Asimismo, diversos estudios han señalado que la escuela debe asumir la educación como un proceso integral, donde los aprendizajes no se limiten a las asignaturas tradicionales, sino que también incluyan el desarrollo de la creatividad, la participación y el sentido de comunidad (Plúa-Baque et al., 2022; Vidal, 2000). Desde esta perspectiva, las actividades cocurriculares constituyen

un puente entre el aprendizaje formal y la vida cotidiana de los y las estudiantes, aportando herramientas prácticas para enfrentar retos personales y comunitarios.

En este sentido, valorando que el contexto guanacasteco, se caracteriza por la escasez de recursos y la vitalidad cultural, estas actividades cobran un valor adicional, ya que, fortalecen *la identidad cultural, el trabajo en equipo y la autoestima*. Así, la escuela no solo cumple con el rol de transmitir conocimientos, sino que se convierte en un espacio que fomenta *la expresión artística, el reconocimiento colectivo y la formación ciudadana*.

A partir de lo anterior, y desde la mirada de la Educación Social, se reafirma que los niños y niñas aprenden tanto o más en estos espacios cocurriculares que en las materias tradicionales, ya que los aprendizajes se construyen a partir de *la experiencia compartida, la práctica colaborativa y la vinculación con su realidad*. De igual forma, desde nuestra perspectiva, estas actividades constituyen escenarios donde se desarrolla *la empatía, la cooperación y la confianza*, como lo sostiene Bandura (1986) en su teoría del aprendizaje social; así como lo señala Gardner (1995), se activan las inteligencias múltiples, especialmente *la interpersonal, corporal y artística*. Como ejemplo, compartimos un dibujo realizado por un estudiante:

**Figura 4**

*Dibujo realizado por un niño informante: entorno escolar como espacio de libertad y alegría*



A partir de la ilustración de la figura 4, se aprecia una niña sonriente vestida de colores brillantes, la cual refleja un entorno escolar percibido como espacio de libertad y alegría. En palabras del niño: *“Disfruto actividades donde me puedo expresar y sentir feliz”* (Niño #01-D, comunicación personal, 2 de abril, 2025). Este dibujo simboliza la apropiación subjetiva del entorno escolar como espacio de libertad y alegría.

Consideramos que estas experiencias interpelan la práctica educativa tradicional, y abren paso a pedagogías más inclusivas, como la de Freire (1997), que propone leer el mundo desde la vivencia. En efecto, los espacios cocurriculares estimulan la construcción de agencia en la infancia, permitiéndoles actuar, decidir y proyectarse; así como, se continúa complementando, con las actividades extraescolares que se exponen seguidamente.

**Factor #2: Participación en actividades extraescolares**

Las actividades extraescolares constituyen espacios educativos que trascienden los límites físicos y formales de la escuela, vinculando a la niñez con su comunidad, el deporte, la cultura y la recreación. Su análisis es fundamental porque permiten observar cómo los niños y niñas encuentran en estas experiencias alternativas de formación que responden a sus intereses personales y familiares, y que en muchos casos el currículo académico no logra cubrir.

Estas actividades no solo refuerzan aprendizajes cognitivos, sino que también fortalecen valores de convivencia, trabajo en equipo y sentido de identidad comunitaria. A diferencia de las cocurriculares, las actividades extraescolares abarcan aquellos espacios que se desarrollan fuera del horario regular de clases, y que pueden estar vinculados con la institución educativa o con la comunidad.

Estas actividades incluyen áreas tales como: deportivas, culturales, artísticas, religiosas, ambientales y recreativas que enriquecen la experiencia de la niñez desde un plano más abierto y flexible. La importancia de este factor radica en que estas actividades no solo complementan el aprendizaje formal, sino que también ofrecen oportunidades para el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y creativas, así como para el fortalecimiento de valores comunitarios.

Por tanto, el análisis cuantitativo permite dimensionar la magnitud de la participación infantil en estos espacios, mostrando el grado de acceso y la diversidad de experiencias en las que se involucran. No obstante, la comprensión cualitativa aporta profundidad al evidenciar las motivaciones, intereses y barreras que enfrentan los niños y niñas para participar en estas actividades. Explorar este factor, por tanto, es clave para entender cómo la escuela y la comunidad pueden articularse para garantizar experiencias formativas más inclusivas, equitativas y significativas.

Este factor integra las preguntas 11 a la 16 del cuestionario, las cuales indagan acerca de los tipos de actividades en las que los estudiantes participan, su grado de satisfacción con la oferta disponible, la frecuencia con que se involucran, las motivaciones que los impulsan, sus expectativas de aprendizaje y los saberes adquiridos en estos espacios.

En conjunto, estas variables permiten valorar la riqueza de las experiencias extraescolares y su incidencia en la construcción de aprendizajes significativos y en el desarrollo integral de la niñez, especialmente en territorios como Guanacaste, donde las actividades culturales, deportivas y comunitarias se convierten en un complemento esencial ante las limitaciones materiales de las escuelas; por tanto, seguidamente se muestran los datos en la siguiente tabla 8 y figura 5.

**Tabla 8**

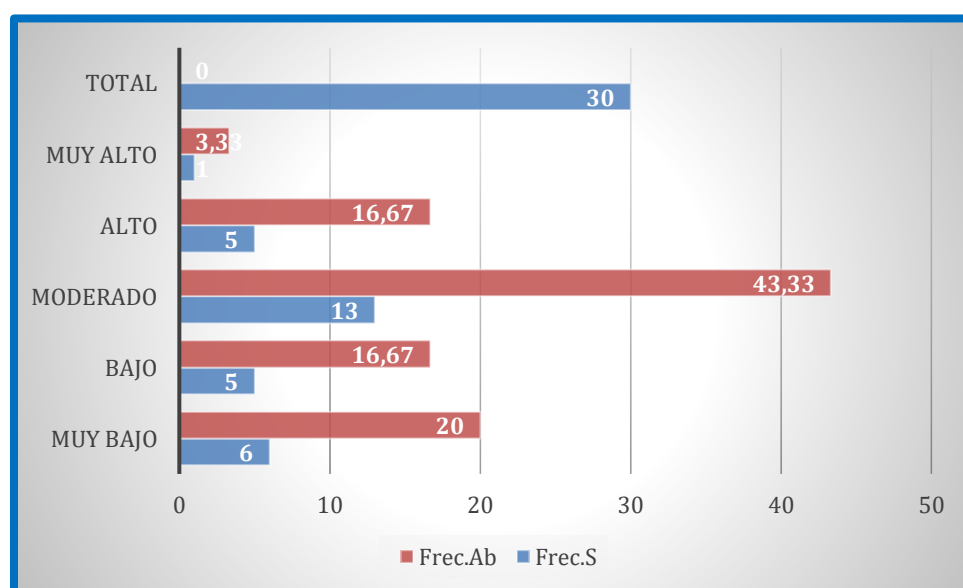
*Frecuencias de Participación en actividades extraescolares*

| Niveles y Categorías Interpretativas |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Rang<br>o | Frec.<br>S | Frec. Ab | Frec.<br>R. Abs |
|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------------|----------|-----------------|
| <b>Muy bajo</b>                      | Representa una participación casi inexistente o muy limitada en actividades extraescolares. Los niños apenas logran integrarse a estas experiencias, expresan insatisfacción con la oferta disponible y muestran aprendizajes poco significativos o nulos. Este nivel refleja la exclusión o falta de acceso a espacios formativos más amplios. | 7-12      | 6          | 20       | 100%            |
| <b>Bajo</b>                          | Indica que la participación es ocasional y con bajo nivel de compromiso. Aunque los niños identifican algunos aspectos positivos, no alcanzan a consolidar aprendizajes relevantes ni encuentran suficiente motivación o variedad en la oferta. El impacto en su desarrollo académico y social resulta limitado.                                | 13-18     | 5          | 16,67    | 80%             |
| <b>Moderado</b>                      | Muestra un nivel intermedio en el que los niños participan de manera regular en algunas actividades extraescolares, encuentran cierto grado de satisfacción y logran                                                                                                                                                                            | 19-25     | 13         | 43,33    | 63%             |

|                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |       |           |                |       |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-----------|----------------|-------|
|                 | aprendizajes parciales que contribuyen a su desarrollo personal. No obstante, persisten vacíos relacionados con la continuidad y la profundidad de las experiencias.                                                                                                                                                                                                                                                                               |       |           |                |       |
| <b>Alto</b>     | Refleja una participación constante y comprometida. Los niños valoran positivamente la variedad de actividades, reconocen aprendizajes significativos en áreas cognitivas y socioemocionales, y perciben un impacto real en su vida cotidiana y en su integración con la comunidad escolar y local.                                                                                                                                                | 26-32 | 5         | 16,67          | 20%   |
| <b>Muy alto</b> | Evidencia una integración plena a las actividades extraescolares, con una actitud entusiasta y proactiva. Los estudiantes no solo participan, sino que reconocen aprendizajes profundos, desarrollan nuevas habilidades y proyectan estas experiencias hacia sus metas personales y académicas. En este nivel, las actividades extraescolares se convierten en un eje central de su formación integral y de su sentido de pertenencia comunitaria. | 33-39 | 1         | 3,33           | 3,33% |
| <b>Total</b>    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |       | <b>30</b> | <b>100.00%</b> |       |

**Figura 5**

*Frecuencias de Participación en actividades extraescolares*



Para comprender estos resultados se muestra la siguiente interpretación de frecuencias del Factor #2 titulado: *Participación en actividades extraescolares*; este análisis de frecuencias muestra que la mayoría de los niños y niñas participantes se ubican en el *nivel moderado (43,33%)*, lo cual indica que existe una participación regular en actividades extraescolares, acompañada de cierto grado de satisfacción y aprendizajes parciales. Este hallazgo evidencia que, aunque estos espacios están presentes en la vida escolar, aún persisten vacíos relacionados con la continuidad, la variedad y la profundidad de las experiencias, lo que limita su impacto integral.

Un segundo grupo significativo se distribuye entre los *niveles muy bajo (20%) y bajo (16,67%)*, lo que refleja que más de un tercio de la población estudiantil enfrenta limitaciones para integrarse de manera efectiva a las actividades extraescolares. En estos casos, la falta de acceso, el bajo compromiso o la escasa motivación impiden que los aprendizajes adquiridos trasciendan hacia un desarrollo personal y comunitario más sólido. Esta tendencia alerta sobre la necesidad de repensar las oportunidades y condiciones de participación, especialmente en contextos rurales como Guanacaste, donde los recursos materiales y la infraestructura suelen ser limitados.

Por otra parte, *un 16,67% de los niños y niñas se sitúa en el nivel alto*, evidenciando constancia y compromiso en su integración a las actividades extraescolares; este grupo reconoce aprendizajes significativos en áreas cognitivas y socioemocionales, así como un impacto positivo en su vida cotidiana y en la interacción con la comunidad escolar. Apenas *un 3,33% alcanza el nivel muy alto*, donde la participación es plena, entusiasta y proyectada hacia metas personales y académicas. Aunque minoritario, este grupo confirma el potencial de las actividades extraescolares como motor de aprendizajes profundos y de fortalecimiento del sentido de pertenencia.

En este sentido, los resultados muestran una concentración en los *niveles intermedios y bajos de participación*, lo que sugiere que, si bien las actividades extraescolares representan un

recurso pedagógico valioso, su alcance actual aún no logra movilizar a la mayoría de los y las estudiantes hacia una participación constante y transformadora.

Tal como señalan Plúa-Baque et al. (2022), estos espacios poseen un alto valor formativo, pero requieren condiciones adecuadas y un acompañamiento sostenido para consolidarse como verdaderos escenarios de desarrollo integral. Estos datos se complementan con las medidas de tendencia central que se proponen a continuación:

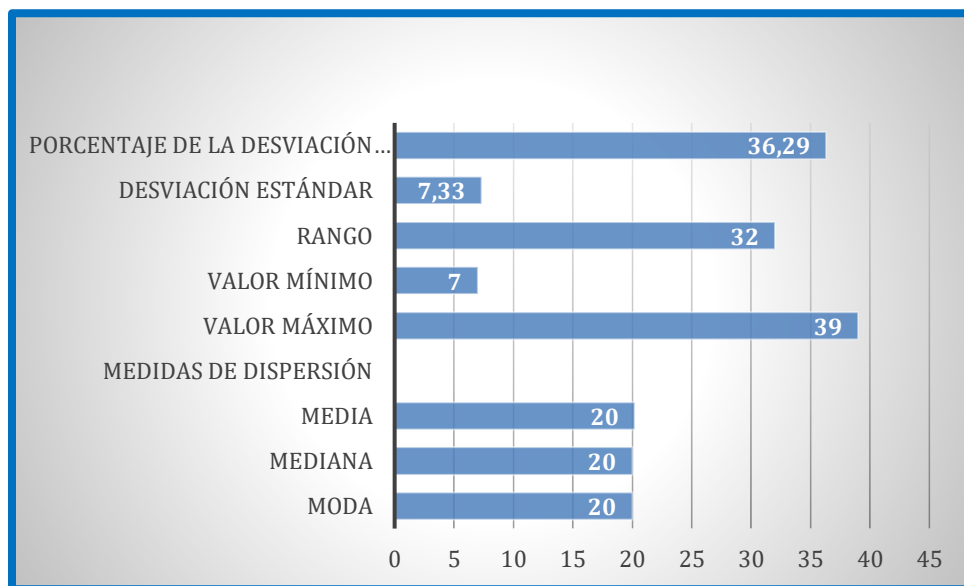
**Tabla 9**

*Medidas de tendencia central y dispersión*

|                                             |       |
|---------------------------------------------|-------|
| <b>Medidas de tendencia central</b>         |       |
| <b>Moda</b>                                 | 20    |
| <b>Mediana</b>                              | 20    |
| <b>Media</b>                                | 20    |
| <b>Medidas de dispersión</b>                |       |
| <b>Valor Máximo</b>                         | 39    |
| <b>Valor Mínimo</b>                         | 7     |
| <b>Rango</b>                                | 32    |
| <b>Desviación estándar</b>                  | 7,33  |
| <b>Porcentaje de la Desviación estándar</b> | 36,29 |

**Figura 6**

*Medidas de tendencia central y dispersión*



Ahora bien, el análisis de las medidas de tendencia central refleja que *la media, mediana y moda coinciden en un valor de 20*, lo que indica un comportamiento bastante homogéneo en la participación de la niñez en actividades extraescolares. Esta coincidencia sugiere que la mayoría de los y las estudiantes se concentran en un *nivel intermedio de participación*, lo que confirma lo observado en la distribución de frecuencias, donde predomina el rango moderado.

En cuanto a las medidas de dispersión, *el valor máximo (39) y el valor mínimo (7) muestran una brecha considerable, con un rango de 32 puntos*. Esto significa que, aunque la mayoría de los estudiantes se ubica en valores medios, existen casos extremos tanto de muy baja como de muy alta participación. Dichos contrastes evidencian la desigualdad en las oportunidades y motivaciones que los niños tienen para involucrarse en estas experiencias.

La *desviación estándar de 7,33, que representa un 36,29% con respecto a la media*, confirma una *dispersión moderada* en los datos. En términos pedagógicos, este nivel de

variabilidad permite interpretar que no todos los niños y las niñas experimentan el mismo grado de integración a las actividades extraescolares: algunos las viven como un espacio significativo y constante, mientras que otros apenas logran involucrarse.

Este hallazgo coincide con lo planteado por Vidal (2005), quien resalta que la participación infantil en actividades extracurriculares depende tanto de la oferta institucional como del apoyo familiar y comunitario. Por ello, los resultados sugieren que es necesario fortalecer la equidad en el acceso, garantizar mayor diversidad en las actividades y consolidar estrategias motivacionales que permitan que la totalidad de los estudiantes transiten hacia niveles altos de participación y aprendizajes significativos.

En este sentido, los resultados cuantitativos del factor de participación en actividades extraescolares muestran que la mayor parte de la niñez se ubica en un nivel moderado, con valores centrales que giran en torno a 20 puntos (media, mediana y moda). Sin embargo, la dispersión de los datos, evidenciada en un rango de 32 puntos y una desviación estándar del 36,29%, revela que coexisten realidades muy distintas; desde estudiantes con participación casi inexistente hasta aquellos que logran una integración plena y significativa.

Esta dualidad refuerza la necesidad de comprender las actividades extraescolares no solo desde su oferta institucional, sino también desde las condiciones sociales, familiares y comunitarias que facilitan o limitan la participación, reafirmando que estos espacios pueden convertirse en un recurso pedagógico transformador siempre que se asegure acceso equitativo y acompañamiento sostenido; aspecto que se complementa con las voces de la niñez participante.

### **Categoría: Más allá de la escuela: experiencias extraescolares-aprendizajes que trascienden el currículo escolar**

La participación de la niñez en actividades extraescolares constituye un terreno fértil donde la Educación Social cobra plena vigencia. En Guanacaste, región marcada por la riqueza cultural y las limitaciones materiales, los niños y niñas encuentran en estos espacios deportivos, artísticos, religiosos o comunitarios, entre otros, oportunidades para aprender lo que el currículo básico no siempre alcanza a responder.

Desde nuestra lectura como Educadoras Sociales, observamos que la niñez del cantón de Nicoya encuentra en las actividades extracurriculares una vía para el desarrollo integral. Estas experiencias, más allá del aula, no son complementos menores son espacios de construcción de aprendizajes significativos que favorecen la autonomía, el sentido de pertenencia, la ciudadanía y el bienestar emocional.

De esta manera se expresa un niño participante: *“Me gusta estar en la banda porque aprendemos a tocar y también a trabajar juntos”* (Niño #01-D, comunicación personal, 2 de abril, 2025), mientras una niña agrega: *“En el fútbol aprendí a respetar a los demás y que en un equipo todos tenemos que apoyarnos”* ((Niño #02-F, comunicación personal, 05 de abril, 2025). Estas voces reflejan que las actividades extraescolares son auténticas escuelas de vida, donde se desarrollan habilidades sociales, emocionales y culturales que difícilmente se cultivan entre paredes escolares.

Es desde esta perspectiva pedagógica, que diversos autores han resaltado que las actividades extracurriculares son espacios privilegiados de socialización, creatividad y aprendizaje democrático (Vidal, 2000; Santos Guerra, 1999). No se trata solo de ocupar el tiempo libre, sino

de crear experiencias en las que los niños y niñas ejercitan la cooperación, la responsabilidad y la solidaridad. En palabras de Vidal (1997), “a participar se aprende participando” (p. 282)

Desde nuestra formación como docentes y coinvestigadoras sociales, comprendemos que la participación fuera del horario lectivo como en la banda escolar, el club de ciencias o el baile típico, entre otros, representa una oportunidad para que la niñez explore sus *emociones, desarrolle vínculos distintos y fortalezca su autoimagen*.

Tal como lo relata el Niño #02-F: *“Ensayar en la banda me ayuda a sentirme menos estresado y relacionarme mejor”* (Comunicación personal, 5 de abril, 2025), evidenciando cómo estas actividades que permiten canalizar el estrés y fortalecer competencias emocionales y sociales. Este pensamiento se complementa con la perspectiva de Montessori (2004), cuando se refiere que *el aprendizaje es más auténtico cuando surge de la elección y la acción libre en un entorno preparado*.

Entonces tenemos que estas actividades funcionan como entornos pedagógicos alternativos, que refuerzan la autorregulación, la motivación intrínseca y el gozo. Tal como se aprecia en la Figura 7 El material gráfico de un niño informante, el cual también es titulado folclor con amor

## Figura 7

*Folklore con amor: el arte como vínculo con la cultura y las emociones*



El dibujo “Folklore con amor” representado en la figura 7, muestra una conexión emocional y cultural con la escuela, se aprecia una bailarina vestida con colores blanco y morado y la palabra inventada evocan una vivencia estética profunda. Esto coincide con lo planteado por Nussbaum (2006) sobre el valor del arte en la formación ética y ciudadana.

Estas vivencias configuran experiencias donde la niñez ejerce protagonismo y agencia, eligiendo, creando y compartiendo. Desde nuestra perspectiva, se trata de espacios fundamentales para la formación de ciudadanía activa desde edades tempranas.

Así, la niñez de Nicoya, al integrarse en ensayos de bailes folclóricos, bandas escolares, grupos de catequesis o equipos de fútbol, va más allá de la memorización de contenidos escolares, al contrario, experimentan la ciudadanía en acción, construyen identidad y fortalecen vínculos comunitarios.

De esta manera la investigación de Plúa-Baque et al. (2022) corrobora que estas actividades no solo aportan al rendimiento académico, sino también a la satisfacción personal, el bienestar psicosocial y la construcción de sentido de vida. Esta constatación es aún más relevante en territorios con recursos limitados, donde la creatividad y la organización comunitaria suplen la falta de infraestructura.

En este contexto, cada cancha comunal, cada salón de actos o cada festividad local se convierten en aulas abiertas donde los niños aprenden de forma significativa y contextualizada. Desde la Educación Social, estas experiencias deben comprenderse como prácticas pedagógicas transformadoras, tales como: espacios donde la niñez aprende más fuera de la escuela que dentro de un currículo rígido, desarrollando habilidades que responden mejor a las demandas actuales de la vida en comunidad. La autonomía, la autogestión, la creatividad, la resiliencia y la participación crítica se potencian en estos espacios extraescolares, configurándose como aprendizajes imprescindibles para una sociedad democrática y equitativa.

Consecuentemente, las experiencias extraescolares de los niños y niñas de Guanacaste muestran que la educación no termina en el aula; por el contrario, se amplía y resignifica en espacios comunitarios donde se tejen aprendizajes más cercanos a sus intereses y realidades. Los testimonios recogidos expresan que estas actividades generan entusiasmo y sentido de pertenencia, por ejemplo: *“En el teatro aprendí a hablar fuerte y a no tener miedo cuando estoy frente a los demás”* (Niño #01-D, comunicación personal, 2 de abril, 2025).

Este tipo de experiencias permiten que los y las estudiantes desarrollen competencias comunicativas, socioemocionales y culturales que el currículo académico tradicional no prioriza, pero que resultan vitales para desenvolverse en la vida cotidiana.

De ahí que, la literatura educativa señala que las actividades extracurriculares fortalecen la formación integral, pues son instancias donde la niñez ejercita la participación ciudadana, la creatividad y la convivencia (Vidal, 2000; Nussbaum, 2012). Así, se convierten en un espacio pedagógico complementario y necesario frente a un sistema escolar que todavía privilegia la transmisión de contenidos. Como afirman Plúa-Baque et al. (2022), estas experiencias generan bienestar psicosocial y desarrollo de habilidades para la vida, confirmando su impacto más allá de lo académico.

En este sentido, en el contexto guanacasteco, donde los recursos escolares son limitados, estas actividades cumplen un rol aún más estratégico, ofrecen oportunidades para descubrir talentos, fortalecer la identidad cultural y cultivar valores comunitarios. No es casual que los niños y niñas se refieran con orgullo a su participación en actividades como la danza folclórica, la música o el deporte, porque en ellas encuentran un espacio para expresarse, ser reconocidos y proyectarse hacia el futuro.

Entonces, desde la perspectiva de la Educación Social, estas experiencias constituyen un campo donde se articulan aprendizajes significativos con la vida comunitaria, permitiendo que la niñez no solo aprenda contenidos, sino que también aprenda a ser, convivir y participar en un mundo complejo.

### **Factor #3: Aprendizajes generados de las actividades cocurriculares y extraescolares.**

Este factor se centra en comprender los aprendizajes que la niñez reconoce y aplica como resultado de su participación en actividades cocurriculares y extracurriculares, las preguntas asociadas indagan cómo estas experiencias influyen en su rendimiento académico, sus relaciones con compañeros y docentes, su satisfacción y motivación, así como en el desarrollo de habilidades transferibles a otras áreas de la vida escolar y cotidiana.

Además, se busca identificar si la participación en estos espacios fomenta aprendizajes significativos que trascienden lo meramente académico, contribuyendo al desarrollo socioemocional, la convivencia y la formación integral de los estudiantes.

El análisis de este factor es relevante porque, como señala Kolb (1984), el aprendizaje experiencial permite integrar el conocimiento con la acción, favoreciendo la consolidación de competencias que difícilmente se logran en la enseñanza tradicional. Además, estas actividades responden a lo planteado por la Educación Social, que entiende el aprendizaje como un proceso situado en contextos de interacción comunitaria y cultural, donde los niños y niñas no solo adquieren conocimientos, sino también valores, actitudes y habilidades para la vida.

Por tanto, este tercer factor se centra en los aprendizajes generados a partir de la participación en actividades cocurriculares y extraescolares, aspecto que resulta vital, ya que permite reconocer de qué manera las experiencias fuera del aula se traducen en conocimientos, habilidades y actitudes que impactan directamente en la vida de los estudiantes. No se trata únicamente de aprendizajes académicos, sino también de aprendizajes sociales, emocionales y culturales que contribuyen al desarrollo integral de la niñez.

Los datos cuantitativos permiten establecer tendencias sobre el nivel de aprendizajes percibidos por los participantes, mientras que las voces cualitativas de los niños y niñas enriquecen el análisis al expresar cómo esas experiencias les han ayudado a enfrentar desafíos, descubrir talentos, convivir con otros y proyectar metas personales. Este factor se convierte, entonces, en un puente entre la participación y sus resultados concretos, mostrando el verdadero valor pedagógico de las actividades cocurriculares y extracurriculares en el marco de la Educación Social. Seguidamente, se presentan los resultados a saber:

**Tabla 10**

*Frecuencias de Aprendizajes generados de las actividades cocurriculares y extraescolares.*

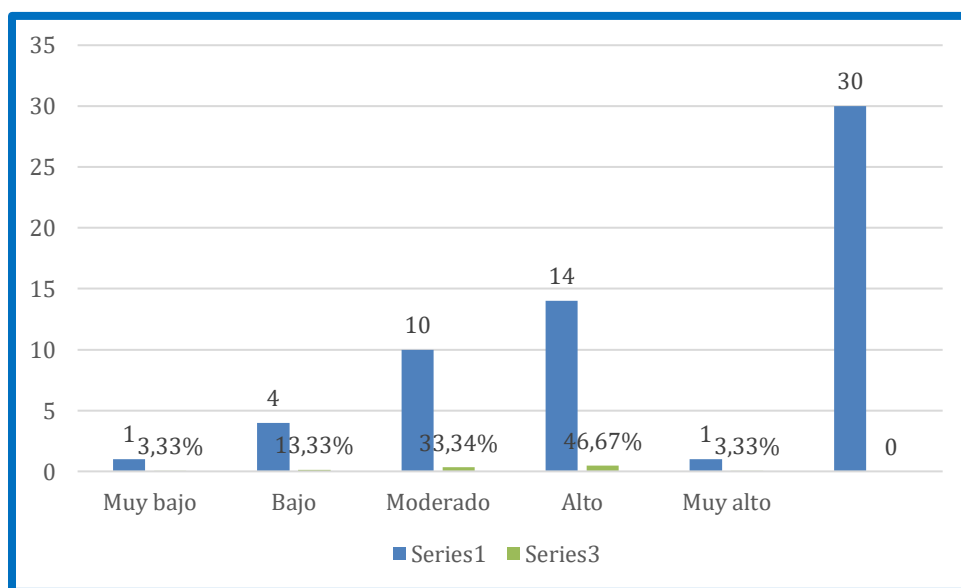
| <b>Niveles y Categorías Interpretativas</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Rango Numérico</b> | <b>Frecuencia Simple (f)</b> | <b>Frecuencia Porcentual (%)</b> | <b>Frecuencia Porcentual Acumulada (%)</b> |
|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------------|
| <b>Muy bajo</b>                             | Refleja que la niñez apenas logra identificar aprendizajes derivados de las actividades extracurriculares y cocurriculares. Su transferencia a las clases es mínima, no perciben cambios en el rendimiento académico ni en las relaciones con pares o docentes, y su satisfacción con la experiencia es escasa.                              | 14-18                 | 1                            | 3,33%                            | 100,00%                                    |
| <b>Bajo</b>                                 | Indica que los aprendizajes generados son puntuales y de alcance limitado. Los niños reconocen algunas mejoras, pero estas no logran consolidarse ni trasladarse de manera constante al aula. La motivación y el disfrute existen, aunque no se traducen en un impacto significativo en el desempeño académico o en la convivencia escolar.  | 19-23                 | 4                            | 13,33%                           | 96,67%                                     |
| <b>Moderado</b>                             | Representa un nivel intermedio donde la niñez sí reconoce aprendizajes relevantes y aplica algunos de ellos en clases u otras áreas escolares. Se perciben mejoras en las relaciones con compañeros y docentes, así como una mayor satisfacción personal, aunque persisten vacíos en cuanto a continuidad y profundidad de los aprendizajes. | 24-29                 | 10                           | 33,34%                           | 83,34%                                     |
| <b>Alto</b>                                 | Evidencia que los aprendizajes generados en estas actividades tienen un impacto directo y positivo                                                                                                                                                                                                                                           | 30-34                 | 14                           | 46,67%                           | 50,00%                                     |

en la vida escolar. Los estudiantes aplican con frecuencia lo aprendido en sus clases, muestran un mejor rendimiento académico, fortalecen sus habilidades socioemocionales y perciben mejoras claras en sus relaciones interpersonales y en su conducta dentro del aula.

|                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |       |           |                |       |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-----------|----------------|-------|
| <b>Muy alto</b> | Refleja un nivel óptimo de aprendizajes, en el que los niños integran de forma plena lo vivido en actividades extracurriculares y cocurriculares a su vida académica y personal. Se observa una transferencia sistemática de conocimientos y habilidades, un alto grado de satisfacción y motivación, y un cambio positivo y sostenido en su comportamiento, su rendimiento y su sentido de pertenencia escolar y comunitaria. | 35-39 | 1         | 3,33%          | 3,33% |
| <b>Total</b>    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |       | <b>30</b> | <b>100.00%</b> |       |

**Figura 8**

*Frecuencias de Aprendizajes generados de las actividades cocurriculares y extraescolares.*



Para comprender estos resultados se presenta una interpretación por categorías; para ello tenemos el primero que representa el *nivel de Muy bajo con un 3,33%*, en este caso la niñez apenas logra identificar aprendizajes derivados de las actividades extracurriculares y cocurriculares, la transferencia a las clases es mínima y no se perciben cambios significativos en el rendimiento académico ni en las relaciones con pares o docentes.

De acuerdo con Plúa-Baque et al. (2022), cuando las actividades carecen de sentido pedagógico o no logran captar el interés de los estudiantes, tienden a generar un bajo impacto, provocando que los niños no encuentren en ellas un valor agregado para su desarrollo. Este nivel refleja un uso limitado del tiempo libre, asociado incluso a la exclusión de oportunidades formativas más amplias.

Ahora bien, en el *nivel Bajo con un 13,33%*, tenemos que los aprendizajes son puntuales y de alcance reducido, los niños y niñas reconocen algunos beneficios, como mejoras en la motivación o en la convivencia, pero estos no se consolidan ni se trasladan de forma sostenida al aula.

Por tanto, la motivación existe, aunque se mantiene débil y sin impacto claro en la vida académica; según Moreno-Carmona et al. (2020), la simple asistencia a actividades extraescolares sin continuidad ni profundidad no garantiza un desarrollo positivo, pues se requiere un acompañamiento que potencie realmente las habilidades cognitivas y socioemocionales

Por otra parte, el *nivel Moderado o intermedio con un 33,34%*, nos señala que la niñez sí reconoce aprendizajes relevantes y logra aplicar algunos en las clases u otras áreas escolares; además, se perciben mejoras en las relaciones con compañeros y docentes, así como mayor satisfacción personal.

Sin embargo, aún hay vacíos en cuanto a continuidad y profundidad de las experiencias; este nivel se relaciona con la idea de “desarrollo positivo” que señala que la participación constante, aunque parcial, contribuye a fortalecer la autoestima, la interacción social y el rendimiento académico, pero requiere de estructuras más sólidas para maximizar su efecto (Moreno-Carmona et al., 2020)

No obstante, el *nivel Alto con un 46,67%*, evidencia aprendizajes con impacto directo en la vida escolar, se puede decir que los y las estudiantes aplican con frecuencia lo aprendido en sus clases, muestran un mejor rendimiento académico, fortalecen habilidades socioemocionales y perciben mejoras claras en sus relaciones interpersonales.

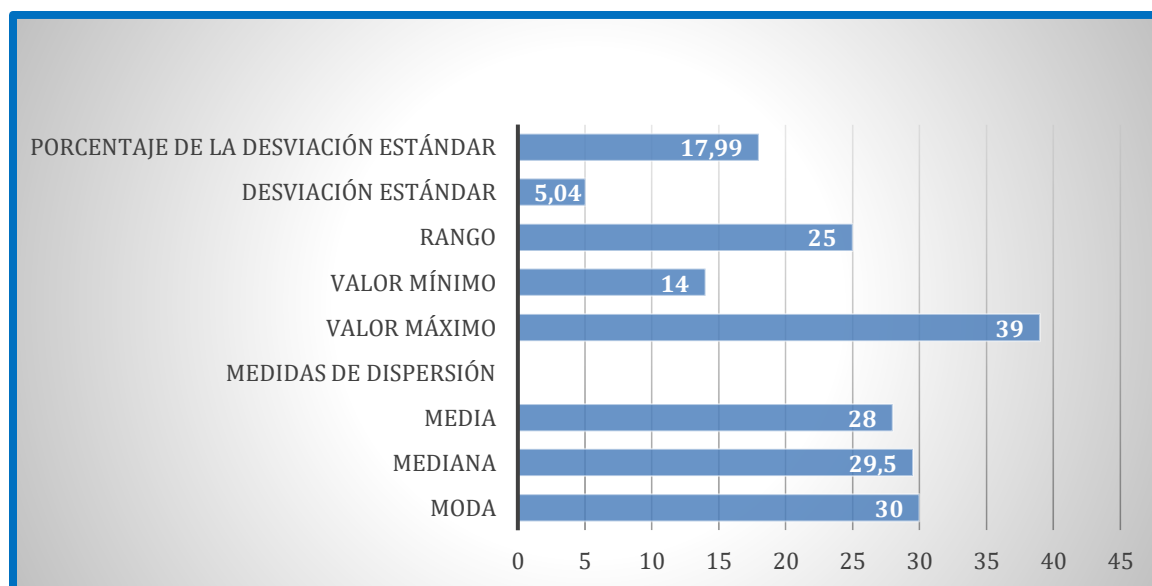
En este nivel se observa lo que la literatura denomina un “aprendizaje significativo” (Plúa-Baque et al., 2022), donde las actividades extracurriculares y cocurriculares logran ampliar el horizonte pedagógico y se convierten en espacios de formación integral

De igual forma, en el *nivel de Muy alto 3,33%*, se refleja un nivel óptimo de aprendizajes, donde los niños o niñas integran plenamente lo vivido en las actividades extracurriculares y cocurriculares en su vida académica y personal, lo que se puede considerar, como una transferencia sistemática de conocimientos y habilidades, un alto grado de satisfacción y motivación, y un cambio positivo y sostenido en su comportamiento y rendimiento.

Es así como, desde la perspectiva del modelo de Desarrollo Positivo en la Adolescencia (PYD), estas experiencias fomentan compromiso social, responsabilidad, autonomía y proyectos de vida saludables. Así, las actividades se convierten en un eje central de la formación integral y del sentido de pertenencia escolar y comunitaria. Estos resultados tan relevantes, se complementan con las medidas de tendencia.

**Tabla 11***Medidas de tendencia central y dispersión*

| <b>Medidas de tendencia central</b>         |       |
|---------------------------------------------|-------|
| <b>Moda</b>                                 | 30    |
| <b>Mediana</b>                              | 29,5  |
| <b>Media</b>                                | 28    |
| <b>Medidas de dispersión</b>                |       |
| <b>Valor Máximo</b>                         | 39    |
| <b>Valor Mínimo</b>                         | 14    |
| <b>Rango</b>                                | 25    |
| <b>Desviación estándar</b>                  | 5,04  |
| <b>Porcentaje de la Desviación estándar</b> | 17,99 |

**Figura 9***Medidas de tendencia central y dispersión*

Seguidamente, se presenta la interpretación de las medidas de tendencia central y dispersión, estos valores obtenidos permiten observar un panorama relativamente consistente en

los aprendizajes reportados por la niñez. La *media* (28) y la *mediana* (29,5) se encuentran muy cercanas, lo que indica una distribución equilibrada de las respuestas y refuerza que *la mayoría de los y las estudiantes se concentra en niveles intermedios y altos de aprendizaje*.

Por otro lado, tenemos que *la moda* (30) coincide con esta tendencia, confirmando que es común que los niños y niñas se ubiquen en categorías donde los aprendizajes son percibidos como significativos y aplicables en su vida escolar.

En cuanto a la dispersión, *el rango* (25), entre un valor mínimo de 14 y un máximo de 39, muestra que existen diferencias notables entre los y las estudiantes en cuanto a los aprendizajes alcanzados. Sin embargo, *la desviación estándar* (5,04) y su porcentaje respecto de la media (17,99%) reflejan una variabilidad moderada, lo que significa que los resultados tienden a agruparse en torno a los valores centrales sin dispersarse en exceso.

Este comportamiento confirma que, aunque existen grupos minoritarios con aprendizajes muy bajos o muy altos, la tendencia general es que *la niñez perciba las actividades cocurriculares y extracurriculares como espacios que fortalecen su desarrollo académico y socioemocional*. Tal hallazgo respalda lo señalado por Plúa-Baque et al. (2022), en cuanto a que estas experiencias, cuando son constantes y bien estructuradas, tienden a consolidar aprendizajes significativos que complementan la formación curricular formal.

En este sentido, el análisis del *Factor #3: Aprendizajes generados en las actividades extracurriculares y cocurriculares* evidencia que la mayoría de la niñez se ubica entre los niveles moderado (33,34%) y alto (46,67%), lo que indica que estas experiencias están generando aprendizajes significativos con impacto en el rendimiento académico, la convivencia y la formación integral.

Asimismo, las medidas de tendencia central (media = 28; mediana = 29,5; moda = 30) refuerzan esta concentración en valores intermedios y altos, mientras que la dispersión moderada (desviación estándar de 5,04) muestra cierta heterogeneidad sin comprometer la tendencia global.

Estos resultados confirman lo planteado por Plúa-Baque et al. (2022) y Moreno-Carmona et al. (2020), quienes destacan que las actividades extracurriculares bien articuladas fortalecen competencias cognitivas y socioemocionales, promueven aprendizajes transferibles a otras áreas y generan satisfacción en la niñez.

Así, el factor revela que, en el contexto de Guanacaste, donde los recursos materiales pueden ser limitados, estas experiencias se convierten en un espacio pedagógico clave para potenciar el desarrollo integral, fomentar la motivación y cultivar un sentido de pertenencia comunitaria, tal como lo exponen en las voces la niñez participante.

### **Categoría: Aprendizajes generados y saberes significativos entre la vida escolar y la vida comunitaria**

La participación en actividades cocurriculares y extracurriculares ha permitido a la niñez guanacasteca adquirir aprendizajes que trascienden la memorización de contenidos escolares y se vinculan directamente con la vida. Las voces recogidas expresan cómo en estos espacios se desarrollan habilidades sociales, emocionales y culturales que responden mejor a los desafíos actuales. Una niña señaló: *“En el teatro aprendí a hablar fuerte y a no tener miedo”* (Niño #01-D, comunicación personal, 2 de abril, 2025).

mientras otro comentó: *“Con el fútbol aprendí a respetar a los demás y que en un equipo todos tenemos que apoyarnos”* (Niño #03-J, comunicación personal, 3 de abril, 2025).

Estos testimonios reflejan que el aprendizaje se produce de manera situada, en la interacción cotidiana, y se convierte en un recurso vital para fortalecer la autonomía, la autoestima y la convivencia.

Desde la perspectiva de la Educación Social, estos aprendizajes constituyen un claro ejemplo de cómo la niñez aprende más fuera de las aulas tradicionales, en espacios donde se viven experiencias auténticas y significativas. Tal como lo plantea Vidal (2000), la participación es en sí misma un proceso de aprendizaje, pues enseñar a los niños a convivir, a dialogar y a respetar implica ofrecer oportunidades reales de práctica.

Desde nuestra expectativa como educadoras sociales, interpretamos que los aprendizajes expresados por la niñez no se limitan a lo académico. Más bien, responden a una construcción experiencial vinculada a lo emocional, lo colaborativo y lo expresivo. La participación sostenida en actividades extracurriculares promueve no solo destrezas cognitivas, sino también habilidades sociales, éticas y comunicativas.

La niñez entrevistada manifestó que ha aprendido a hablar en público, superar la timidez, expresar emociones, organizar su tiempo y colaborar con otros. En palabras del (Niño #02-F, comunicación personal, 5 de abril, 2025).

*“Aprendí a hablar en público sin miedo, a expresar emociones y a entender cómo interactuar.”* En el contexto de Guanacaste, estos aprendizajes son también un acto de resistencia cultural, porque surgen en medio de limitaciones materiales, pero se sostienen gracias al capital cultural comunitario que las familias y docentes transmiten en celebraciones, deportes y prácticas colectivas.

Así, los aprendizajes generados en estos espacios no se reducen a competencias académicas, sino que abarcan valores democráticos, capacidades creativas y habilidades para la vida. En territorios con menos acceso a infraestructura escolar, estas experiencias se convierten en la principal vía para el desarrollo integral, reafirmando la necesidad de reconocerlas como un derecho y no como un añadido opcional en el proceso educativo.

Los aprendizajes derivados de la participación en actividades cocurriculares y extracurriculares evidencian que la educación integral no se limita al aula. Los niños y niñas reconocen que estas experiencias les han permitido desarrollar disciplina, responsabilidad, habilidades comunicativas y de convivencia.

Una estudiante expresó: “*Cuando participo en la danza me siento más segura y pierdo la pena*” (Niño #01-D, comunicación personal, 2 de abril, 2025).

Mientras otro agregó: “En los juegos aprendemos a no enojarnos y a compartir(Niño #02-F, comunicación personal, 5 de abril, 2025)

Estas voces dan cuenta de que los aprendizajes más recordados no son los de la repetición de contenidos, sino aquellos que nacen de la práctica, la emoción y la interacción con otros.

Desde el marco teórico, Delors (1996) propuso los cuatro pilares de la educación, *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser*, los cuales encuentran en estas experiencias un campo privilegiado de concreción. Participar en un grupo de teatro o en una actividad deportiva permite a los niños aprender a convivir mediante la cooperación y el respeto; integrarse en una banda o en un acto cívico posibilita aprender a hacer a través de la disciplina y

la práctica; y en todas estas dinámicas se refuerza el aprender a ser, consolidando su identidad y autoestima.

Interpretamos que estos aprendizajes resignifican el acto educativo tradicional y abren paso a una pedagogía centrada en la persona, donde el aula se convierte en un espacio de formación integral. Además, permiten observar conexiones entre la participación activa y la formación de **ciudadanía infantil**, ya que la niñez se reconoce como sujeto capaz de colaborar, expresar ideas y transformar su entorno.

Estas experiencias también fortalecen la **agencia personal**. Como expresó un participante: “*Ayudé a otros en el taller de baile*”, (Niño #01-D, comunicación personal, 2 de abril, 2025).revelando cómo el rol de aprendiz se amplía hacia el de mediador o guía entre pares. Este tipo de relaciones horizontales refuerzan la autoestima y la construcción de identidad.

### Figura 10

*Dibujo realizado por niño informante: El juego como escenario de expresión infantil*



En este dibujo sencillo y esquemático, el niño representa una figura humana ubicada entre dos rectángulos, lo que puede interpretarse como una portería o escenario, evocando una escena de juego o recreación. La ausencia de color, el trazo inseguro y la falta de detalles complejos no deben interpretarse como carencias, sino como expresiones propias de una etapa del desarrollo gráfico infantil en la que prima la intención comunicativa más que la precisión formal (Lowenfeld & Brittain, 1985).

Esta representación puede comprenderse como la puesta en escena de una vivencia significativa: el niño o niña evoca un momento de participación en actividades lúdicas o deportivas, fundamentales para su desarrollo motor, social y emocional. Tal como plantea Vygotsky (1978), el juego permite a la niñez proyectarse simbólicamente en escenarios sociales, favoreciendo la interiorización de normas, roles y significados. Desde esta mirada, el dibujo

expresa la relación entre cuerpo, espacio y experiencia vivida, resaltando el valor del juego libre como espacio de aprendizaje y expresión.

En síntesis, las actividades cocurriculares y extracurriculares ofrecen una plataforma sólida para el desarrollo de la niñez como sujeto activo, reflexivo y emocionalmente equilibrado. Son espacios de agencia, pertenencia y formación ciudadana que deben valorarse como componentes centrales de la educación integral. En este sentido, los aprendizajes generados confirman lo señalado por Plúa-Baque et al. (2022): las actividades extracurriculares no solo aportan al rendimiento académico, sino también a la satisfacción personal y el bienestar emocional

Desde la perspectiva de la Educación Social, estos resultados muestran que la escuela debe reconocer y potenciar los aprendizajes que surgen de las experiencias vividas, porque son los que mejor preparan a la niñez para afrontar los desafíos de su vida personal, comunitaria y ciudadana.

#### **Factor #4: Apoyo de la Familia y la Escuela**

El apoyo de la familia y de la escuela constituye un eje central en la formación integral de la niñez, ya que garantiza las condiciones emocionales, logísticas y pedagógicas para que los estudiantes puedan participar activamente en actividades cocurriculares y extracurriculares. Este factor indaga en el rol que cumplen padres, madres, tutores, docentes y autoridades educativas como acompañantes en el proceso de aprendizaje más allá del aula, valorando su presencia, motivación y respaldo. La importancia de este aspecto radica en que el acompañamiento familiar y escolar no solo posibilita la participación, sino que también fortalece la motivación, la autoestima y el sentido de pertenencia de los niños en la vida escolar.

Diversos estudios (Bronfenbrenner, 1987; Epstein, 2011) sostienen que la interacción positiva entre familia y escuela genera un ambiente de corresponsabilidad que potencia el

rendimiento académico y el bienestar socioemocional. De esta manera, las preguntas de este factor (33-40) buscan comprender cómo se expresa este apoyo en dimensiones concretas: apoyo material y logístico, acompañamiento emocional, presencia en eventos escolares, apoyo pedagógico por parte de los docentes y reconocimiento institucional.

En el contexto guanacasteco, este análisis cobra particular relevancia, pues las limitaciones materiales y de infraestructura se ven compensadas, en muchos casos, por la cercanía afectiva y la implicación de las familias y comunidades en la vida escolar. Así, estudiar el grado de apoyo recibido permite identificar hasta qué punto las redes familiares y educativas actúan como mediadores que garantizan el acceso equitativo a experiencias significativas y enriquecedoras para la niñez.

**Tabla 12**

*Frecuencias del Apoyo de la Familia y la Escuela*

| Niveles y Categorías Interpretativas |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Rango Numérico (Puntaje) | Frecuencia Simple (f) | Frecuencia Porcentual (%) | Frecuencia Porcentual Acumulada (%) |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------|---------------------------|-------------------------------------|
| <b>Muy bajo</b>                      | Refleja una carencia significativa de apoyo familiar y escolar. Los niños perciben poca o nula motivación de sus padres y tutores, los maestros no acompañan las actividades y la administración institucional no ofrece respaldo. En este nivel, la niñez se enfrenta a un escenario de desinterés o abandono, limitando su desarrollo integral. | 18-22                    | 3                     | 10%                       | 100                                 |

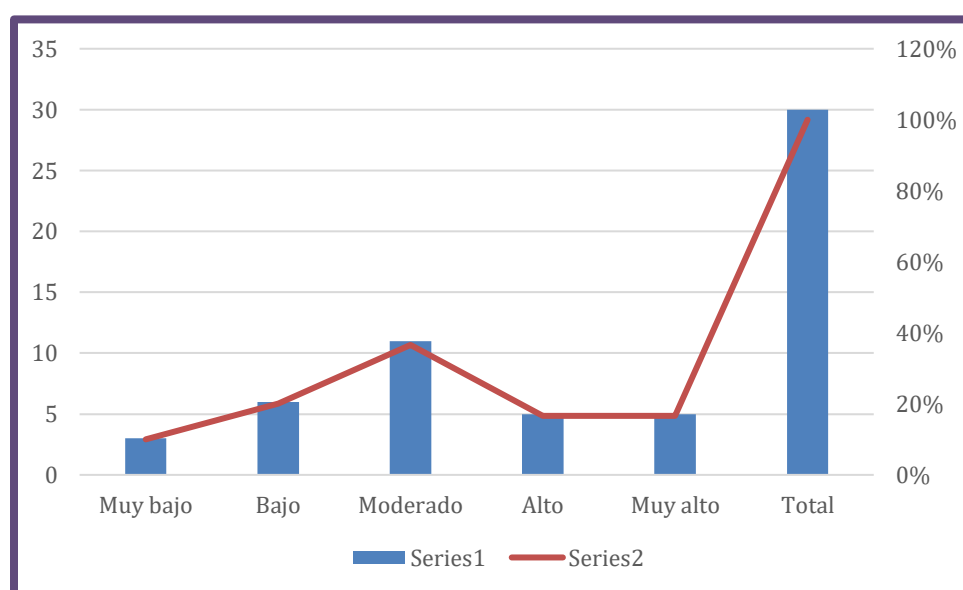
|                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |       |    |        |       |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|----|--------|-------|
| <b>Bajo</b>     | Indica que el apoyo existe, pero de manera esporádica y superficial. Los padres pueden asistir ocasionalmente a eventos o brindar algún tipo de ayuda práctica, y los docentes muestran interés limitado. Aunque los estudiantes reconocen ciertos gestos de apoyo, no los consideran suficientes para motivar o sostener su participación de forma constante.              | 23-26 | 6  | 20%    | 90    |
| <b>Moderado</b> | Evidencia un nivel intermedio en el que la niñez recibe acompañamiento parcial tanto de la familia como de la escuela. Los padres apoyan en logística y motivación emocional, y los maestros acompañan algunas actividades, aunque no de manera sistemática. Este nivel muestra una base de respaldo, pero aún con vacíos en continuidad y profundidad.                     | 27-31 | 11 | 36,66% | 70    |
| <b>Alto</b>     | Refleja un apoyo constante y comprometido. Padres y madres participan activamente en eventos, ofrecen respaldo emocional y logístico, y los maestros acompañan y reconocen el esfuerzo de los niños. A nivel institucional se percibe una apertura favorable hacia la participación. La motivación infantil es alta y se potencia el desarrollo académico y socioemocional. | 32-35 | 5  | 16,67% | 33,34 |
| <b>Muy alto</b> | Se caracteriza por un entorno de apoyo integral y sostenido, tanto familiar como escolar. Los niños sienten que padres,                                                                                                                                                                                                                                                     | 36-39 | 5  | 16,67% | 16,67 |

maestros y autoridades educativas acompañan de manera plena sus procesos, lo que genera motivación, satisfacción y un fuerte sentido de pertenencia. Este nivel expresa la corresponsabilidad efectiva entre familia y escuela como base de una educación inclusiva, afectiva y transformadora.

|              |           |             |
|--------------|-----------|-------------|
| <b>Total</b> | <b>30</b> | <b>100%</b> |
|--------------|-----------|-------------|

**Figura 11**

*Frecuencias del Apoyo de la Familia y la Escuela*



A partir de los resultados anteriores, se presenta la interpretación por niveles de las frecuencias que refieren al *Factor #4: Apoyo de la Familia y la Escuela*. En el primer nivel de *Muy bajo* con un 10%, se refleja un escenario preocupante en el que la niñez experimenta una carencia significativa de apoyo por parte de la familia y de la escuela. Los estudiantes perciben poca o nula

motivación de sus padres y tutores, los docentes no acompañan ni validan su participación y la administración escolar se muestra distante.

En este contexto, la comunidad educativa se fragmenta y el niño o niña enfrenta procesos de exclusión que limitan su desarrollo integral; de igual forma la falta de redes de acompañamiento no solo restringe la participación en actividades escolares, sino que genera desventajas en el aprendizaje, la autoestima y la socialización.

Consecuentemente, en el *nivel de muy Bajo con un 20%*, se identifica la presencia de apoyo, aunque este se manifiesta de manera esporádica, superficial y poco sistemática. Padres y madres pueden asistir ocasionalmente a actividades o brindar algún tipo de ayuda logística, pero sin continuidad. Los maestros muestran interés limitado y la escuela como institución carece de una estrategia clara de acompañamiento.

Desde la perspectiva comunitaria, este nivel refleja una relación débil entre la familia y la escuela, donde el vínculo existe, pero no logra sostener procesos formativos significativos. Aunque los niños reconocen algunos gestos de apoyo, estos resultan insuficientes para motivar su participación de manera constante.

Asimismo, en el *nivel Moderado 36,66%*, con el porcentaje más frecuente, se evidencia que la mayoría de los niños y niñas reciben un acompañamiento parcial de la familia y de la escuela. Los padres apoyan en aspectos logísticos (llevarlos, asistir en ocasiones, motivarlos emocionalmente) y los docentes acompañan en ciertas actividades, aunque no siempre de forma continua, esto pareciera que sea una base de respaldo que permite la participación, pero persisten vacíos en términos de profundidad y sistematicidad.

Por tanto, desde la perspectiva de la comunidad educativa, este nivel muestra que la triada familia–escuela–comunidad funciona, pero de manera irregular, con esfuerzos que requieren mayor articulación para garantizar aprendizajes más sólidos y sostenidos.

Por consiguiente, en este *nivel Alto con un 16,67%*, se observa un apoyo constante y comprometido, para algunos niños y niñas sus padres y madres participan activamente en actividades, les brindan motivación y respaldo emocional, y los maestros reconocen los logros y acompañan los procesos, y las autoridades escolares muestran apertura a la participación.

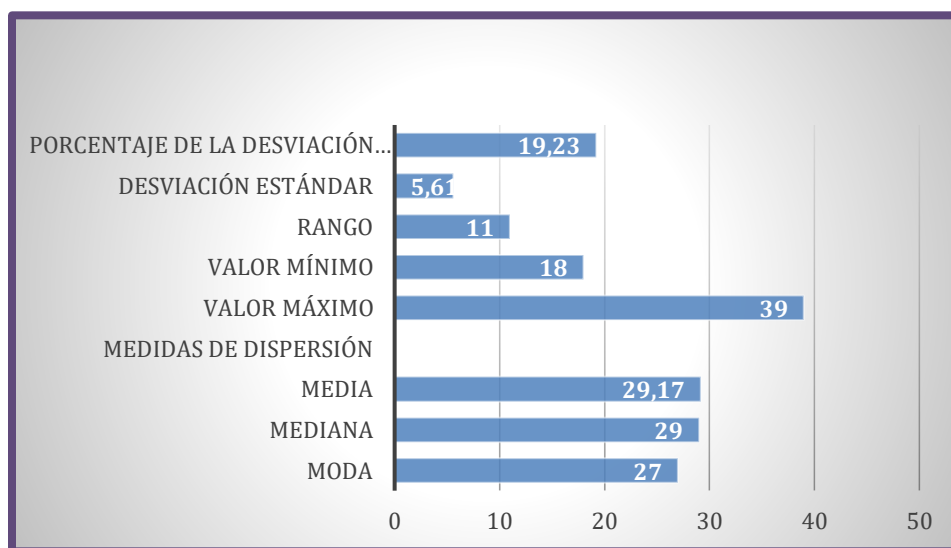
Para este grupo escolar, la triada familia–escuela–comunidad se activa de manera más coordinada, generando un entorno que favorece la motivación infantil, el rendimiento académico y el desarrollo socioemocional. Los niños y niñas perciben que no están solos en sus procesos, lo cual se traduce en mayor seguridad, participación sostenida y sentido de pertenencia.

De igual forma, en el *nivel Muy alto con un 16,67%*, se expresa un entorno de apoyo integral y sostenido, donde familia, escuela y comunidad trabajan de manera corresponsable en la formación de los niños. Para esta población los padres y madres participan de forma plena en las actividades, maestros acompañan y retroalimentan continuamente, y la institución escolar abre espacios de diálogo y colaboración.

Aquí se configura una educación inclusiva y transformadora, donde los niños y niñas no solo participan, sino que se sienten reconocidos, valorados y motivados. En este nivel, el apoyo se convierte en un verdadero pilar pedagógico que articula lo escolar con lo comunitario y fortalece el sentido de pertenencia y la cohesión social. Sin embargo, es relevante completar estos resultados con las medidas de tendencia, que a continuación se exponen.

**Tabla 13***Medidas de tendencia central y dispersión*

| <b>Medidas de tendencia central</b>         |        |
|---------------------------------------------|--------|
| <b>Moda</b>                                 | 27     |
| <b>Mediana</b>                              | 29     |
| <b>Media</b>                                | 29,17  |
| <b>Medidas de dispersión</b>                |        |
| <b>Valor Máximo</b>                         | 39     |
| <b>Valor Mínimo</b>                         | 18     |
| <b>Rango</b>                                | 11     |
| <b>Desviación estándar</b>                  | 5,61   |
| <b>Porcentaje de la Desviación estándar</b> | 19,23% |

**Figura 12***Medidas de tendencia*

En este sentido, las medidas de tendencia central y dispersión correspondientes al factor #4, los valores nos señalan que la tendencia central muestra un panorama equilibrado en torno al apoyo que reciben los niños y niñas de la familia y la escuela. Para ello, la *media* (29,17) y la *mediana* (29) se encuentran prácticamente alineadas, lo que indica una distribución relativamente simétrica de los puntajes en torno a un nivel intermedio de apoyo. Por otra parte, la *moda* (27), correspondiente al rango moderado, confirma que la mayoría de los y las estudiantes perciben un acompañamiento parcial y no sistemático, aunque suficiente para reconocer cierta presencia de familia y escuela en sus experiencias educativas.

En cuanto a la dispersión, los resultados evidencian *un valor mínimo de 18 y un máximo de 39, lo que da un rango de 11 puntos*. Esto significa que, aunque existen niños y niñas que reportan una fuerte carencia de apoyo, también se identifican casos donde la triada familia–escuela–comunidad funciona de manera integral. La *desviación estándar de 5,61 y su porcentaje relativo (19,23%)* reflejan una variabilidad moderada en los datos: no todos los y las estudiantes viven el mismo nivel de acompañamiento, pero la mayoría se concentra en niveles intermedios, con menos presencia en los extremos (muy bajo y muy alto).

En este sentido, los resultados muestran que el apoyo familiar y escolar se configura como un elemento heterogéneo, mientras algunos niños o niñas disfrutan de un acompañamiento pleno, otros se enfrentan a vacíos significativos. Este hallazgo confirma la necesidad de fortalecer la corresponsabilidad educativa, asegurando que tanto familia como escuela actúen de manera articulada y sostenida, para que ningún estudiante quede rezagado en su proceso formativo.

El análisis del factor sobre el *Apoyo de la Familia y la Escuela* evidencia que la mayoría de los niños y niñas perciben un acompañamiento situado en *un nivel moderado*, lo cual se confirma tanto en la moda como en la mediana de los datos. Este hallazgo refleja que, aunque la

triada familia–escuela–comunidad está presente, su respaldo no siempre se manifiesta de manera constante ni integral.

Asimismo, las frecuencias muestran una proporción significativa de estudiantes que reciben un apoyo parcial, mientras que solo unos pocos experimentan un entorno de acompañamiento pleno o, por el contrario, de carencia marcada. Las medidas de dispersión refuerzan esta lectura al señalar que, si bien existe cierta variabilidad en las percepciones, los puntajes tienden a concentrarse en torno al promedio, dejando los extremos como experiencias menos comunes.

Este panorama invita a reflexionar sobre la necesidad de consolidar la corresponsabilidad educativa, asegurando que las familias y las instituciones escolares actúen de forma articulada para que los apoyos no sean ocasionales, sino sostenidos, equitativos y generadores de un mayor sentido de pertenencia y confianza en la niñez.

Desde una mirada pedagógica y socioeducativa, los resultados de este factor ponen de relieve que la niñez vive experiencias de apoyo familiar y escolar que, aunque en su mayoría se sitúan en un nivel intermedio, resultan insuficientes para responder de manera plena a sus necesidades formativas y emocionales.

La preponderancia de un nivel moderado evidencia que los niños y niñas sí perciben gestos de acompañamiento y motivación, pero estos no alcanzan la sistematicidad ni la profundidad requeridas para transformar su experiencia educativa en un sentido integral. En este escenario, la triada familia–escuela–comunidad se convierte en un eje clave, cuando se articula de manera coherente, logra potenciar aprendizajes, fortalecer la autoestima infantil y generar vínculos de confianza que trascienden el aula.

Por el contrario, cuando el apoyo es esporádico o débil, se reproducen desigualdades y limitaciones en la participación y el desarrollo socioemocional de la niñez. Reflexionar sobre estos hallazgos implica reconocer que el acompañamiento escolar no puede pensarse de manera fragmentada, sino como un proceso de corresponsabilidad donde la familia y la institución educativa se complementan para garantizar que los niños y niñas encuentren un entorno afectivo, motivador y transformador que sustente sus trayectorias de vida.

### **Categoría: Influencias del entorno escolar y familiar en la experiencia educativa**

El acompañamiento familiar y escolar constituye uno de los pilares más significativos en la experiencia educativa de la niñez, pues no solo promueve la participación en actividades cocurriculares y extracurriculares, sino que también fortalece su bienestar emocional y su motivación intrínseca.

Las voces de los niños y niñas revelan cómo la presencia y el apoyo de sus padres, madres y docentes se transforman en motores que les permiten confiar en sí mismos y persistir en sus aprendizajes. Como lo señala un estudiante: *“El apoyo de mi familia me hace sentir muy feliz... me dicen que siga adelante porque me ayuda para aprender cosas nuevas”* (Niño #01-D, comunicación personal, 2 de abril, 2025). Este tipo de expresiones muestran que el respaldo afectivo no se limita a una acción puntual, sino que configura un espacio seguro desde el cual los niños se sienten capaces de explorar intereses, asumir retos y consolidar aprendizajes.

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), el desarrollo infantil se construye en interacción con otros significativos que actúan como mediadores del aprendizaje. En este sentido, la familia representa el primer espacio de socialización y funciona como un andamiaje afectivo y cognitivo que potencia la autonomía, la iniciativa personal y el pensamiento reflexivo.

La familia que escucha motiva y celebra los logros de los niños no solo alimenta su autoestima, sino que también legitima sus intereses, fortaleciendo su percepción de autoeficacia; esta función es esencial en contextos como Guanacaste, donde las limitaciones de infraestructura y recursos se contrarrestan con el valor de las redes afectivas y comunitarias como soporte pedagógico.

De manera complementaria, el rol de la escuela es igualmente determinante, los docentes y directivos, al reconocer y valorar los procesos de los y las estudiantes, consolidan un entorno de acompañamiento que contribuye al sentido de pertenencia y al compromiso escolar. Tal como señala el MEP (2022), el trabajo colaborativo entre familia y escuela es indispensable para promover aprendizajes integrales, valores de convivencia y participación activa de la niñez. Cuando la escuela abre espacios de participación, valida los esfuerzos estudiantiles y facilita la articulación con las familias, se consolida una red pedagógica de apoyo que trasciende el aula.

Asimismo, desde la Educación Social, esta interacción entre familia y escuela puede entenderse como parte de una triada formativa en la que también participa la comunidad. El entramado entre estos tres actores genera un ecosistema de cuidado y aprendizaje que no solo impacta en el rendimiento académico, sino también en la construcción de ciudadanía activa, autonomía infantil y resiliencia ante contextos adversos. En este marco, el apoyo familiar y escolar no es únicamente un recurso afectivo, sino una estrategia pedagógica con efectos duraderos en la vida de los niños y niñas.

Por tanto, el acompañamiento integral de la familia y la escuela configura un terreno fértil para el desarrollo socioemocional y académico de la niñez. Las voces de los y las estudiantes confirman que sentirse apoyados es clave para mantener la motivación, desarrollar confianza en sus capacidades y proyectarse con mayor seguridad hacia su futuro. Por ello, el fortalecimiento de

esta alianza se convierte en una necesidad prioritaria para consolidar prácticas educativas inclusivas, afectivas y transformadoras que permitan a los niños vivir experiencias escolares significativas y vinculadas con su realidad comunitaria.

Asimismo, se enfatiza que las familias no deben ser vistas únicamente como acompañantes pasivos, sino como agentes activos de cambio educativo, por ejemplo. la UNESCO plantea que las familias pueden desempeñar roles como activistas, colaboradoras e incluso aliadas en la gestión escolar, generando procesos más inclusivos y significativos para la niñez. Este enfoque reconoce que el verdadero impacto surge cuando la relación entre escuela y familia se convierte en un vínculo bidireccional, donde ambas partes toman decisiones conjuntas y comparten responsabilidades en el proceso educativo

En esta misma línea, el acompañamiento familiar deja de ser solo afectivo o motivacional, para convertirse en un motor de transformación de las prácticas pedagógicas y de las dinámicas escolares. Además, se señala que la construcción de una cultura de participación escolar requiere que las familias se sientan bienvenidas, escuchadas y valoradas dentro del espacio educativo. No basta con invitarlas a actividades puntuales; es necesario crear un ambiente que promueva su confianza y su implicación constante.

Cuando esto ocurre, se observa un efecto positivo directo en la motivación y logros de los estudiantes, reforzando su sentido de pertenencia y fortaleciendo el tejido comunitario en torno a la escuela (UNICEF, 2012). Así, la alianza escuela-familia-comunidad no solo sostiene los aprendizajes académicos, sino que también potencia la resiliencia social frente a crisis, desigualdades o exclusiones; partiendo del análisis anterior, se expone seguidamente una síntesis comparativa de los factores dada la relevancia que se propone.

### **Síntesis comparativa de los factores analizados: participación, aprendizajes y apoyos en la vida escolar**

El análisis de resultados realizado en este capítulo contempló de manera prioritaria cuatro factores que, aunque no abarcan la totalidad de los nueve inicialmente previstos, representan de forma significativa el constructo general sobre las experiencias de aprendizaje en el ámbito escolar. Esta decisión metodológica responde a circunstancias extraordinarias, entre ellas la sensible pérdida de una de las coinvestigadoras, lo que limitó el desarrollo completo de la propuesta.

Sin embargo, los factores seleccionados concentran alrededor de más del 50% de los ítems del cuestionario aplicado y, por tanto, ofrecen una mirada suficientemente representativa para responder a los objetivos de la investigación. Estos factores son: 1) participación en actividades ccurriculares y extracurriculares, 2) participación en actividades extraescolares, 3) aprendizajes generados en dichas actividades y 4) apoyo de la familia y la escuela.

Analizar en conjunto estos ejes permite comprender no solo cómo la niñez se integra a los espacios educativos formales y no formales, sino también cómo dichas experiencias se traducen en aprendizajes significativos y en qué medida la triada familia–escuela–comunidad respalda o limita tales procesos.

El contraste de frecuencias, tendencias centrales y narrativas cualitativas permite sostener que la participación estudiantil constituye un punto de partida esencial, pero su eficacia depende de los aprendizajes que logra suscitar y del apoyo que reciben los niños y niñas en sus entornos inmediatos.

De esta manera, se presenta una síntesis de los resultados y los *Contraste de factores*

Evidenciando los patrones diferenciados entre los factores analizados, en la siguiente

**Tabla 14***Comparativa de Factores Representativos*

| <b>Factor</b>                                                                             | <b>Variables principales</b>                                      | <b>Medidas de tendencia central</b>    | <b>Medidas de dispersión</b>              | <b>Interpretación pedagógica</b>                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Factor 1:</b><br><b>Participación en actividades ccurriculares y extracurriculares</b> | Integración, frecuencia, compromiso, motivación, roles, liderazgo | Media: 33<br>Mediana: 32,5<br>Moda: 24 | Rango: 27<br>Desv. Est.: 8,24<br>(25,17%) | Participación moderada con aprendizajes parciales; se evidencian desigualdades en la permanencia y continuidad.                 |
| <b>Factor 2:</b><br><b>Participación en actividades extraescolares</b>                    | Variedad, frecuencia, motivación, aprendizajes                    | Media: 20<br>Mediana: 20<br>Moda: 20   | Rango: 32<br>Desv. Est.: 7,33<br>(36,29%) | La mayoría presenta un nivel moderado; la oferta extraescolar es valorada, pero persisten limitaciones en continuidad y acceso. |
| <b>Factor 3:</b><br><b>Aprendizajes generados</b>                                         | Transferencia de aprendizajes, impacto en rendimiento,            | Media: 28<br>Mediana: 29,5<br>Moda: 30 | Rango: 25<br>Desv. Est.: 5,04<br>(17,99%) | Se reconocen aprendizajes aplicados en el aula y mejoras socioemocionales,                                                      |

|                                                   |                                                                                      |                                         |                                           |  |                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                   | relaciones,<br>satisfacción                                                          |                                         |                                           |  | aunque no siempre de<br>forma sistemática.                                                                                                                  |
| <b>Factor 4: Apoyo de la familia y la escuela</b> | Apoyo parental, acompañamiento docente, respaldo institucional, motivación emocional | Media: 29,17<br>Mediana: 29<br>Moda: 27 | Rango: 11<br>Desv. Est.: 5,61<br>(19,23%) |  | Predomina un apoyo moderado, con experiencias de acompañamiento parcial; cuando se da de forma constante, potencia el rendimiento y sentido de pertenencia. |

A partir de los datos anteriores tenemos que *la participación en actividades cocurriculares y extracurriculares* muestra una distribución marcada hacia los niveles *moderados y altos de participación*, lo cual indica que la mayoría de los y las estudiantes logra integrarse a estas dinámicas escolares con cierta frecuencia y compromiso. Estas actividades, al estar directamente vinculadas a la vida institucional (actos cívicos, actividades deportivas, talleres culturales), favorecen un sentido de pertenencia y cohesión comunitaria, aun cuando no siempre logran garantizar continuidad o profundidad en los aprendizajes.

Asimismo, *la participación en actividades extraescolares*, muestran resultados con un mayor grado de dispersión, con una fuerte concentración en los *niveles bajos y moderados*. En este sentido, la niñez reconoce estas experiencias como significativas, pero la oferta es percibida como limitada y las oportunidades de acceso resultan desiguales.

En comparación con el Factor 1, este indicador revela que la escuela, en territorios como Guanacaste, aún no logra consolidar una agenda extraescolar robusta que complemente los aprendizajes formales y responda a intereses diversos de los niños y niñas.

*De esta forma los aprendizajes generados en actividades ccurriculares y extracurriculares*, muestran un *comportamiento intermedio–alto*, la media y la mediana se sitúan en rangos de reconocimiento de aprendizajes relevantes, y un 46,67% de los participantes manifiestan haber logrado aprendizajes claros que impactan en su rendimiento académico y en sus relaciones sociales.

No obstante, persisten vacíos, pues solo una minoría alcanza niveles óptimos en los que los aprendizajes se integran plenamente a la vida escolar y personal. El contraste con los factores de participación (1 y 2) sugiere que la mera asistencia a actividades no siempre garantiza aprendizajes profundos, resaltando la necesidad de mayor acompañamiento pedagógico y sistematicidad.

Por tanto, *el apoyo de la familia y la escuela*, alcanzan el nivel mayor de dispersión y revelan un hallazgo clave, aunque un 36,66% se ubica en un nivel moderado, los extremos (muy bajo y muy alto) concentran casi un 27% de las respuestas; esto indica que la experiencia de la niñez en relación con el apoyo recibido es desigual; mientras algunos niños y niñas cuentan con respaldo integral de padres, docentes y autoridades, otros perciben abandono o un acompañamiento esporádico que limita sus oportunidades de participación y aprendizaje.

Comparado con los otros factores, este resulta ser el más determinante, pues explica en gran medida por qué los aprendizajes no siempre logran consolidarse, sin apoyo sostenido, la motivación decae y los logros se diluyen.

Estos resultados nos conllevan a una *reflexión pedagógica y reflexiva*, ya que, el contraste entre los cuatro factores analizados muestra que la participación estudiantil por sí sola no garantiza

aprendizajes significativos, sino que estos dependen de la calidad del apoyo recibido y de la forma en que la escuela y la familia logran articular esfuerzos. La niñez puede involucrarse con entusiasmo en actividades cocurriculares y extraescolares, pero si los aprendizajes no se integran a la vida cotidiana ni cuentan con un acompañamiento pedagógico y familiar constante, su impacto será limitado.

Por tanto, desde la perspectiva de la Educación Social, este hallazgo resulta revelador; la escuela no puede pensarse como un espacio aislado, sino como un nodo dentro de la triada familia–escuela–comunidad; ya que, los aprendizajes más valiosos, aquellos que perduran y transforman, emergen cuando la niñez encuentra coherencia entre lo que vive en la institución, lo que recibe de su familia y lo que experimenta en la comunidad.

En este sentido, las actividades extracurriculares y cocurriculares se constituyen como escenarios privilegiados para el desarrollo de habilidades socioemocionales, culturales y comunitarias que trascienden el currículo básico y responden a las necesidades actuales de la niñez guanacasteca.

Así, aunque el estudio no aborde los nueve factores inicialmente planteados, el análisis de estos cuatro ejes permite delinear un panorama suficientemente sólido y representativo; la participación abre las puertas, el apoyo familiar y escolar sostiene el proceso, y los aprendizajes generados marcan la verdadera diferencia en la trayectoria escolar y comunitaria de los niños y niñas.

Este cierre confirma la pertinencia de seguir impulsando investigaciones y prácticas pedagógicas que fortalezcan la corresponsabilidad entre los actores educativos y sociales, orientando la acción pedagógica hacia la formación integral y humanizadora de la niñez.

El análisis de los resultados presentados en este capítulo permitió visibilizar cómo los distintos factores tales como: participación en actividades cocurriculares y extracurriculares, aprendizajes generados, y el apoyo de la familia y la escuela; configuran un entramado complejo de experiencias que inciden directamente en la formación integral de la niñez.

La combinación de datos cuantitativos y cualitativos ofreció una mirada amplia y profunda, en la que las cifras dan cuenta de tendencias generales, mientras que las voces infantiles y la reflexión pedagógica revelan el sentido vivido de esas experiencias. No obstante, más allá de los porcentajes y las categorías, lo que emerge con fuerza es la necesidad de reconocer que la educación se construye en interacción, donde familia, escuela y comunidad tienen un rol compartido e irrenunciable.

En este marco, el siguiente capítulo, concebido como la memoria del proceso investigativo, retoma el constructo trabajado e integra las nueve dimensiones cocurriculares, extracurriculares, familiares y socioemocionales, con el fin de profundizar en la interpretación de los hallazgos y consolidar una visión pedagógica y socioeducativa que dé cuenta de la riqueza, tensiones y desafíos de la experiencia escolar vivida por la niñez nicoyana.

## **CAPÍTULO V**

### **MEMORIA DEL SEMINARIO**

El presente capítulo constituye una memoria sistemática del proceso investigativo, orientada a la construcción y análisis del constructo “Experiencias de aprendizaje en el ámbito escolar”. Dicho constructo integra de manera articulada las dimensiones cocurriculares, extracurriculares, familiares, emocionales y proyectivas que conforman la vida escolar de la niñez en el cantón de Nicoya, permitiendo valorar su incidencia en el desarrollo social, personal y académico.

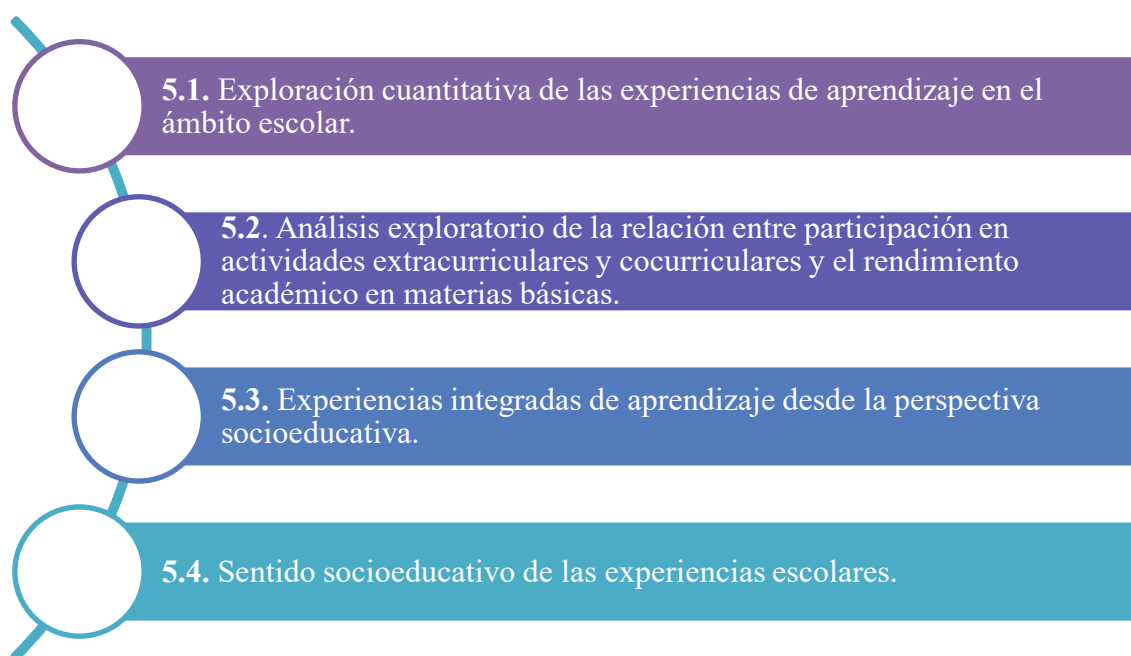
Para efectos de organización, el capítulo se estructura en dos grandes momentos. El primero corresponde al análisis de los resultados desde una perspectiva cuantitativa, a través del estudio de las frecuencias totales y de las medidas de tendencia central y dispersión. Esta parte busca visibilizar los patrones generales de participación estudiantil, los aprendizajes construidos y su impacto en la dinámica escolar y comunitaria.

En este marco, el constructo se operacionalizó en nueve factores analíticos que van desde la participación en actividades cocurriculares, participación en actividades extraescolares, aprendizajes generados, incidencia en la dinámica de clase, apoyo de la familia y la escuela, entorno familiar, pensamientos y sentimientos, propuestas de mejora hasta la proyección académica y personal. Cada factor fue desglosado en variables representadas en ítems del cuestionario aplicado en la Fase I, lo que permitió un análisis preciso de la manera en que cada dimensión se expresa en la vida cotidiana del estudiantado y cómo contribuye a su formación integral.

El segundo momento se orienta a la reflexión cualitativa, en la que las categorías trabajadas adquieren relevancia pedagógica para comprender la complejidad de la experiencia escolar desde la perspectiva de la Educación Social. En este apartado se integran las voces, percepciones y significados de los participantes, con el fin de interpretar la experiencia más allá de los datos estadísticos; mediante la reflexión que articula dos interrogantes pedagógicas, que permiten construir una mirada integral y crítica del fenómeno investigado, fortaleciendo la conexión entre teoría y práctica en el ámbito socioeducativo. En síntesis, el capítulo V se desarrolla en los siguientes apartados:

### **Figura 13**

*Memoria de la investigación*



Partiendo de la figura 13 anterior, el primer apartado presenta los resultados cuantitativos derivados de las frecuencias totales y los indicadores de tendencia central y dispersión; de igual forma, en el segundo apartado se muestra un análisis exploratorio de la relación entre participación en actividades extracurriculares y cocurriculares y el rendimiento académico en materias básicas, este integra el cálculo de correlaciones de Pearson entre los puntajes del constructo y las calificaciones en Matemática, Español, Estudios Sociales y Ciencias, como un ejercicio preliminar para identificar posibles vínculos entre ambas dimensiones.

Seguidamente el tercer apartado, trata sobre las experiencias integradas de aprendizaje desde la perspectiva socioeducativa el cual profundiza en el análisis cualitativo de las experiencias escolares, recuperando significados atribuidos por la niñez y valorando su sentido formativo en el marco de la Educación Social. De igual forma, se exhibe el cuarto y último apartado titulado el Sentido socioeducativo de las experiencias escolares, el cual cierra con una reflexión crítica sobre el papel de la escuela y de los espacios complementarios en la construcción de aprendizajes integrales, proyectando los hallazgos hacia la transformación de las prácticas pedagógicas.

Sin duda, esta memoria es el inicio de muchas otras investigaciones que pueden resurgir a partir de esta, por tanto, a continuación, se desarrolla el primer momento a saber:

### **5.1 Exploración cuantitativa de las experiencias de aprendizaje en el ámbito escolar**

La primera aproximación al constructo “Experiencias de aprendizaje en el ámbito escolar” se desarrolla desde una perspectiva cuantitativa, cuyo propósito es identificar patrones generales de participación y aprendizajes en la niñez de los centros educativos participantes. Esta exploración constituye un punto de partida necesario para comprender cómo las actividades cocurriculares y extracurriculares, junto con otros factores asociados al entorno familiar, el apoyo

escolar, las emociones y la proyección personal, se reflejan en los niveles de implicación estudiantil y en su formación integral.

El análisis cuantitativo se organiza a partir de las frecuencias absolutas y porcentuales de las respuestas, complementadas con las medidas de tendencia central y dispersión, que permiten observar la distribución de los datos y la manera en que se concentran o dispersan los niveles de participación. Esta estrategia posibilita visualizar de manera objetiva las dinámicas presentes en el grupo estudiado, estableciendo umbrales que ayudan a interpretar la participación de la niñez desde categorías como muy baja, baja, moderada, alta o muy alta.

Más allá de su carácter numérico, estas mediciones aportan elementos pedagógicos relevantes: permiten reconocer los niveles en los que la participación estudiantil se encuentra más consolidada, así como aquellos ámbitos en los que persisten vacíos o limitaciones. Al mismo tiempo, constituyen una base para contrastar posteriormente los hallazgos con las voces cualitativas de los niños y niñas, lo que enriquece la comprensión integral del fenómeno.

De esta forma, la exploración cuantitativa no solo se limita a describir datos, sino que se concibe como una herramienta interpretativa para comprender las tensiones, alcances y desafíos de las experiencias de aprendizaje en el ámbito escolar. El análisis cuantitativo permite aproximarse a la manera en que la niñez vive y expresa sus experiencias de aprendizaje en la ámbito escolar, visibilizando la frecuencia, distribución y significados iniciales que adquieren en el **contexto** escolar, según la participación en las actividades extracurriculares y cocurriculares.

De esta forma, y a través de los datos recogidos, se ofrece un panorama que no solo describe, sino que abre preguntas sobre el lugar que ocupa las actividades extracurriculares y cocurriculares en la escuela y sobre los desafíos que este fenómeno plantea para la Educación Social, estos resultados se evidencian en la siguiente tabla 14 y figura 14.

**Tabla 15**

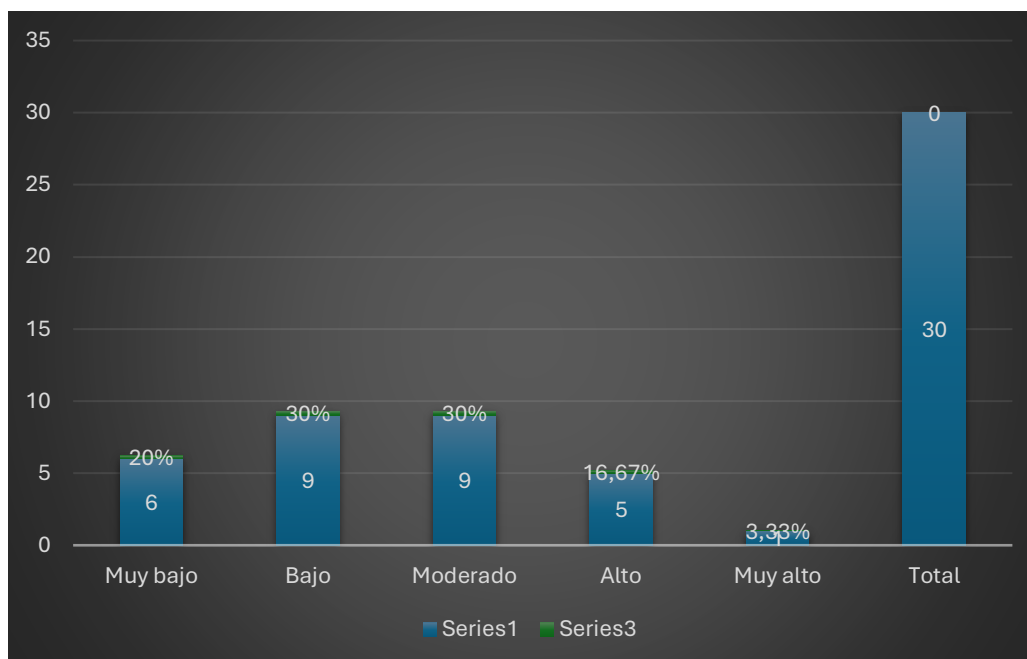
*Frecuencias del constructo experiencias de aprendizaje en el ámbito escolar*

| <b>Niveles y Categorías Interpretativas</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>Rango<br/>Numérico<br/>(Puntaje)</b> | <b>Frecuencia<br/>Simple (f)</b> | <b>Frecuencia<br/>Porcentual<br/>(%)</b> | <b>Frecuencia<br/>Porcentual<br/>Acumulada<br/>(%)</b> |
|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| <b>Muy bajo</b>                             | Refleja una participación mínima de la niñez en actividades cocurriculares y extracurriculares, con escaso apoyo familiar y escolar. Se asocia con bajos aprendizajes percibidos y poco impacto en la dinámica de clase o en la proyección personal.            | 163 – 190                               | 6                                | 20%                                      | 100%                                                   |
| <b>Bajo</b>                                 | Indica una participación limitada en los espacios escolares, donde, aunque existen algunas experiencias positivas, no alcanzan a consolidarse aprendizajes significativos ni un acompañamiento sistemático por parte de la familia o la institución.            | 191 – 218                               | 9                                | 30%                                      | 80%                                                    |
| <b>Moderado</b>                             | Representa un nivel intermedio de participación y aprendizajes. Los niños y niñas muestran implicación en actividades, logran ciertos aprendizajes relevantes y reciben apoyo parcial de sus familias y docentes. Sin embargo, aún persisten vacíos que limitan | 219 – 246                               | 9                                | 30%                                      | 50%                                                    |

|                 |                                                                                                                                                                                                                                                                    |           |           |                |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|----------------|
|                 | su potencial de desarrollo integral.                                                                                                                                                                                                                               |           |           |                |
| <b>Alto</b>     | Evidencia una participación constante en actividades escolares, con aprendizajes significativos aplicados en la vida cotidiana, acompañamiento familiar y docente frecuente, y un impacto positivo en la dinámica de clase y en la proyección académica.           | 247 – 274 | 5         | 16,67%<br>20%  |
| <b>Muy alto</b> | Refleja un nivel óptimo de participación, donde la niñez se involucra activamente en múltiples experiencias, con aprendizajes profundos, apoyo sólido de la familia y la escuela, bienestar emocional y una clara influencia en sus metas académicas y personales. | 275 – 304 | 1         | 3,33%<br>3,33% |
| <b>Total</b>    |                                                                                                                                                                                                                                                                    |           | <b>30</b> | <b>100,00</b>  |

**Figura 14**

*Frecuencias del constructo experiencias de aprendizaje en el ámbito escolar*



El análisis de las frecuencias obtenidas evidencia un panorama diverso en los niveles de participación de la niñez en actividades cocurriculares y extracurriculares. En primer lugar, se observa que un 20% de los niños y niñas se ubican en el nivel muy bajo, lo que refleja una participación mínima en los espacios escolares, marcada por un escaso acompañamiento familiar y docente. Esta situación repercute directamente en aprendizajes poco significativos y en una baja proyección personal y académica, lo que plantea un desafío importante para los centros educativos en términos de inclusión y motivación.

En un segundo grupo, se concentra la mayor proporción de participantes: 30% en nivel bajo y otro 30% en nivel moderado. Esta distribución indica que más de la mitad de los niños y niñas presenta experiencias de participación que, si bien muestran avances, aún son limitadas. En el nivel bajo, se encuentran estudiantes con logros aislados y un acompañamiento poco sistemático,

lo que impide consolidar aprendizajes duraderos. Mientras tanto, en el nivel moderado se evidencia un grado de implicación más estable, con aprendizajes relevantes y apoyo parcial de las familias y docentes; sin embargo, persisten vacíos que restringen su desarrollo integral.

Por otra parte, un 16,67% se ubica en el nivel alto, lo que demuestra la existencia de grupos con participación constante y significativa, donde el acompañamiento familiar y docente se hace presente de manera más frecuente, generando impactos positivos en la dinámica de clase y en la vida cotidiana del estudiantado. Solo un 3,33% alcanza el nivel muy alto, reflejando experiencias óptimas de participación y aprendizajes profundos, acompañados de un fuerte respaldo familiar e institucional, así como de un bienestar emocional visible en sus metas personales y académicas.

Se puede decir que los resultados muestran que la mayoría de los niños y niñas se sitúan en los **niveles bajo y moderado (60%)**, lo que plantea la necesidad de fortalecer los apoyos familiares, comunitarios y escolares para potenciar la participación activa. El hecho de que los niveles alto y muy alto apenas alcancen un 20% en total, evidencia desigualdades que limitan el acceso equitativo a experiencias educativas significativas.

Desde una perspectiva pedagógica, estos hallazgos confirman la relevancia de problematizar la forma en que los espacios escolares se convierten, o no, en entornos propicios para aprendizajes integrales y para la formación de sujetos activos dentro de su comunidad. Estos resultados se complementan con las medidas de tendencia que se exponen seguidamente:

**Tabla 16**

*Medidas de tendencia central y dispersión*

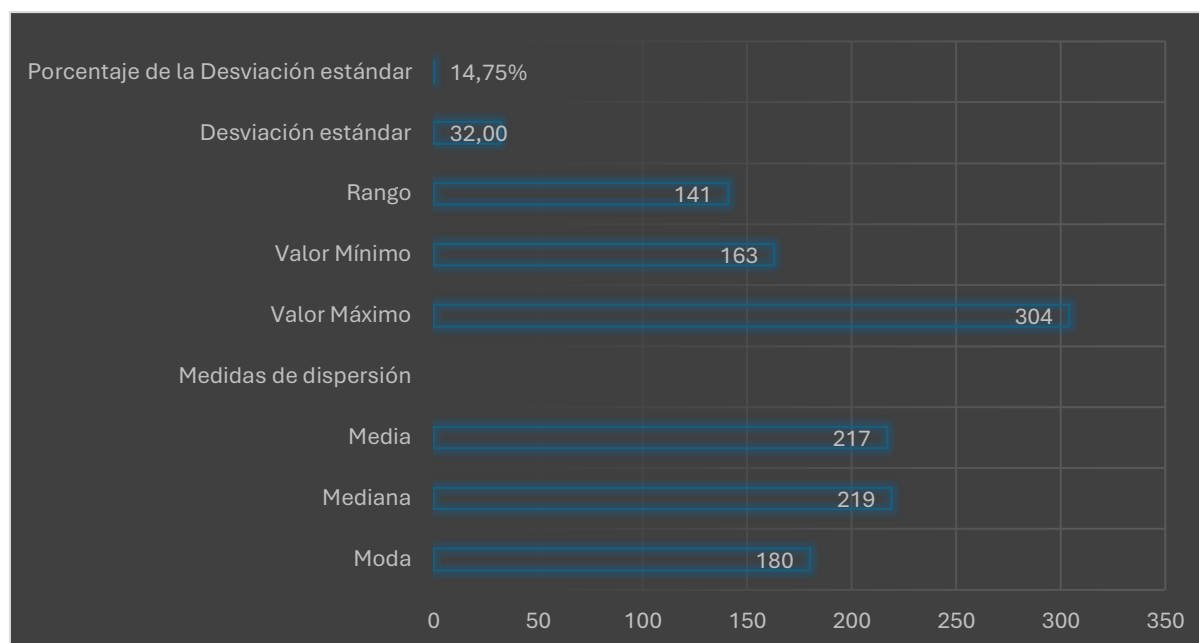
| <b>Medidas de tendencia central</b> |     |
|-------------------------------------|-----|
| <b>Moda</b>                         | 180 |
| <b>Mediana</b>                      | 219 |
| <b>Media</b>                        | 217 |

| Medidas de dispersión                |        |
|--------------------------------------|--------|
| Valor Máximo                         | 304    |
| Valor Mínimo                         | 163    |
| Rango                                | 141    |
| Desviación estándar                  | 32,00  |
| Porcentaje de la Desviación estándar | 14,75% |

## Figura

15

*Medidas de tendencia central y dispersión*



Para comprender los resultados obtenidos del constructo general, tenemos que la media representa el puntaje promedio de participación de la niñez en los espacios escolares cocurriculares y extracurriculares; su valor con un 217, ubica al grupo en el **nivel bajo**, muy cercano al límite con el nivel moderado.

Esto indica que, en promedio, la niñez presenta una participación que, aunque no es mínima, tampoco logra consolidarse como significativa o constante. La media refleja que la mayoría de las experiencias se sitúan en una zona intermedia, en la cual los apoyos familiares y docentes *son irregulares y los aprendizajes percibidos aún presentan vacíos*.

La mediana que muestra el valor central de la distribución, con un 219 siendo en este caso que coincide con el rango de la **categoría baja-moderada**. Esto significa que al menos la mitad de los niños y niñas se encuentran en niveles de participación que no superan este umbral. La mediana confirma lo que ya indicaba la media, *la tendencia predominante se concentra en participaciones limitadas, con aprendizajes que no logran expandirse hacia un impacto sostenido ni hacia un acompañamiento más fuerte de la familia y la institución*.

La presencia de múltiples modas (180, 220, 227, 251, 266), refleja una distribución heterogénea en las experiencias de la niñez. Es decir, no existe un único valor más representativo, sino varios grupos de estudiantes con niveles distintos de participación. Sin embargo, dejamos como punto la Moda en 180; esto evidencia que, aunque hay un núcleo fuerte en los niveles bajo y moderado, también existen subgrupos que alcanzan niveles altos. Esta dispersión en las modas resalta que la realidad educativa no es homogénea y que los *niños y niñas viven experiencias contrastantes dependiendo del contexto escolar y familiar al que pertenecen*.

La desviación estándar indica que los puntajes de participación se alejan, en promedio, 32 puntos de la media. Este valor no es excesivamente alto, pero sí suficiente para mostrar que existen diferencias importantes entre quienes tienen participaciones mínimas y quienes alcanzan niveles más altos. En otras palabras, mientras una parte del grupo experimenta aprendizajes limitados, otra

logra implicaciones más significativas, lo que refleja desigualdad en las oportunidades educativas y en el acompañamiento recibido.

El coeficiente de variación o porcentaje de desviación con un 14,75% indica que la dispersión relativa respecto a la media es moderada. Esto significa que, aunque existe heterogeneidad, los resultados se concentran en torno al promedio bajo-moderado. En términos prácticos, el dato confirma que los niveles más extremos (muy bajo y muy alto) son poco frecuentes, mientras que el grueso de la población estudiada comparte características similares de *participación limitada o intermedia*.

En este sentido, comprendemos que las medidas de tendencia central y dispersión refuerzan la lectura hecha con las frecuencias, *la niñez de los centros educativos estudiados se concentra mayoritariamente en niveles de participación bajos y moderados, con aprendizajes que muestran potencial pero que carecen de acompañamiento sistemático*. La dispersión moderada sugiere que las diferencias más notorias no están entre la mayoría, sino en pequeños grupos que se ubican en los extremos (muy bajo y muy alto). Esto invita a replantear estrategias pedagógicas y comunitarias que permitan equilibrar las oportunidades, potenciando los aprendizajes hacia niveles altos de participación.

Por tanto, la lectura combinada de las frecuencias y de las medidas de tendencia central y dispersión permite consolidar un constructo claro sobre la participación de la niñez en las actividades escolares cocurriculares y extracurriculares. Por un lado, los datos de *frecuencia muestran que la mayoría de los estudiantes se concentran en los niveles bajo y moderado, lo que refleja un escenario en el que los aprendizajes se dan de forma parcial y con acompañamiento*

*limitado*. Solo una minoría alcanza niveles altos o muy altos, confirmando la existencia de desigualdades en las oportunidades educativas.

Por otro lado, *las medidas de tendencia central (media y mediana) ratifican esta concentración en niveles intermedios, mientras que la dispersión moderada señala que los extremos de participación mínima u óptima son poco representativos*. La multiplicidad de modas pone en evidencia la diversidad de trayectorias que experimenta la niñez, dependiendo de factores contextuales como el apoyo familiar, el acompañamiento docente y las dinámicas propias de cada institución.

En este caso, ambos análisis construyen una visión integral, la participación de la niñez se encuentra mayoritariamente en una zona de transición, donde existen logros y aprendizajes, pero también vacíos y limitaciones que deben ser atendidos. Este constructo no solo sintetiza los hallazgos cuantitativos, sino que abre la puerta a la fase cualitativa, la cual le permitirá a las coinvestigadoras profundizar en las experiencias y significados atribuidos por los propios niños y niñas, enriqueciendo así la comprensión de su desarrollo educativo desde un enfoque social.

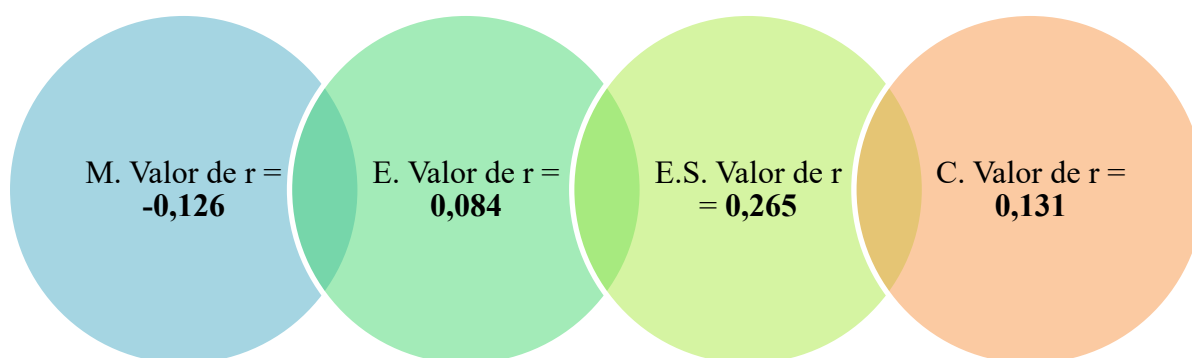
## **5.2. Análisis exploratorio de la relación entre participación en actividades extracurriculares y cocurriculares y el rendimiento académico en materias básicas**

Con el propósito de ampliar la comprensión del impacto que las actividades extracurriculares y cocurriculares pueden tener en el desarrollo integral de la niñez, se incorpora un análisis exploratorio de correlación. La investigación parte de la hipótesis de que la participación en estos espacios educativos debería tener una influencia positiva en el rendimiento

académico de los y las estudiantes, dado que tales experiencias contribuyen al fortalecimiento de habilidades cognitivas, sociales y emocionales que se reflejan en el desempeño escolar.

En este caso, se ha tomado como referencia el promedio anual de las asignaturas de Matemática, Español, Estudios Sociales y Ciencias del primer semestre del año 2024 y se lo ha contrastado con el puntaje total obtenido en el constructo de experiencias de aprendizaje en el ámbito escolar, utilizando el coeficiente de correlación de Pearson.

Este procedimiento no busca establecer una relación definitiva, sino más bien ofrecer un ejercicio preliminar y exploratorio, que permita observar posibles vínculos y abrir la discusión hacia análisis posteriores más completos. La intención es que, en futuras investigaciones, se realice este mismo ejercicio con las distintas materias básicas, con el fin de verificar si existe coherencia en la relación entre el rendimiento académico y la participación en actividades extracurriculares y cocurriculares. De esta forma se presenta en la siguiente figura las correlaciones realizadas, a saber:

**Figura 16***Correlaciones de Pearson*

Seguidamente se presenta un breve análisis según cada correlación con su respectiva materia básica, siendo en primera instancia el análisis realizado mediante el *coeficiente de correlación de Pearson entre el promedio de Matemática y el puntaje total del constructo de experiencias de aprendizaje en actividades extracurriculares y cocurriculares* arrojó un valor de  $r = -0,126$ , con un nivel de significancia estadística de  $p > 0,05$ .

Este resultado indica que no existe una relación lineal significativa entre ambas variables en la muestra analizada. La correlación negativa, aunque débil, sugiere que el rendimiento en Matemática tiende a variar de manera independiente respecto a la participación en actividades extracurriculares y cocurriculares, al menos en el marco del primer semestre del año 2024.

Desde una perspectiva interpretativa, este hallazgo evidencia que la hipótesis inicial que postulaba un impacto positivo de dichas actividades en el rendimiento académico; no se confirma

en este primer ejercicio exploratorio. Sin embargo, lejos de invalidar la relevancia de estas experiencias, los resultados invitan a profundizar el análisis, considerando que factores como el tiempo de aplicación, la naturaleza de las actividades, el acompañamiento familiar y docente, o la motivación personal del estudiantado, pueden incidir en la forma en que dichas experiencias repercuten en el rendimiento. De ahí la importancia de replicar este análisis en las demás materias básicas, con el fin de identificar posibles patrones más sólidos y obtener una visión integral del fenómeno.

Consecuentemente continuamos con el análisis del coeficiente de correlación de Pearson aplicado entre el promedio en Español y el puntaje total del constructo de experiencias de aprendizaje en actividades extracurriculares y cocurriculares arrojó un valor de  $r = 0,084$ , lo cual indica una correlación positiva muy débil.

Este valor se encuentra cercano a cero, lo que significa que no existe una relación lineal significativa entre ambas variables dentro de la muestra estudiada. En términos prácticos, la participación de la niñez en actividades extracurriculares y cocurriculares no se refleja de manera clara o consistente en su rendimiento académico en Español durante el primer semestre del 2024. Estos hallazgos refuerzan el carácter exploratorio del análisis, puesto que permiten observar que, al igual que en Matemática, la relación entre participación y rendimiento no es directa ni concluyente.

Más bien, invitan a considerar que el impacto de las actividades extracurriculares podría manifestarse en dimensiones menos inmediatas, como la motivación hacia la lectura, la expresión oral o la escritura creativa, las cuales requieren mayor tiempo y continuidad para evidenciar efectos académicos medibles. En consecuencia, se hace necesario extender este ejercicio a las demás

asignaturas básicas y complementar con la fase cualitativa, con el fin de captar las percepciones y significados que los propios niños y niñas atribuyen a estas experiencias de aprendizaje.

De igual forma, se presenta el coeficiente de correlación de Pearson entre el promedio en Estudios Sociales y el puntaje total del constructo de experiencias de aprendizaje en actividades extracurriculares y cocurriculares presentó un valor de  $r = 0,266$ , lo que representa una **correlación positiva débil**. Aunque la magnitud de la relación sigue siendo baja, a diferencia de Matemática y Español, este resultado muestra un **acercamiento mayor** hacia la existencia de un vínculo entre ambas variables. Es decir, conforme aumenta la participación de la niñez en actividades extracurriculares y cocurriculares, tiende a observarse también un ligero incremento en su rendimiento en Estudios Sociales.

Este hallazgo resulta relevante, ya que Estudios Sociales es un área del currículo que se nutre directamente de experiencias comunitarias, la interacción social y la construcción de valores ciudadanos, dimensiones que suelen potenciarse en actividades extracurriculares y cocurriculares, tales como: bandas musicales, bailes folclóricos, celebración de fechas efemérides, entre otras; ahora bien, aunque la correlación no es fuerte ni estadísticamente significativa, sí abre la posibilidad de que este tipo de experiencias tengan una **incidencia más visible en asignaturas relacionadas con la vida social, cultural y comunitaria**, en comparación con aquellas de carácter más técnico o abstracto como Matemática.

En consecuencia, este resultado refuerza la pertinencia de continuar con un análisis comparativo entre todas las materias básicas, pues la correlación débil positiva en Estudios Sociales sugiere que el impacto de la participación extracurricular puede variar de acuerdo con la naturaleza de cada asignatura.

Por último, pero no menos importante, se ubica el coeficiente de correlación de Pearson calculado entre el promedio en Ciencias y el puntaje total del constructo de experiencias de aprendizaje en actividades extracurriculares y cocurriculares fue de  $r = 0,131$ , lo que representa una correlación positiva muy débil. Este valor, cercano a cero, indica que no existe una relación lineal significativa entre ambas variables dentro de la muestra estudiada. En términos prácticos, la participación en actividades extracurriculares y cocurriculares parece no tener una influencia clara en el rendimiento académico en Ciencias durante el primer semestre del 2024.

No obstante, es importante considerar que el área de Ciencias, al igual que Estudios Sociales, posee un componente experimental y práctico que podría beneficiarse de la participación en proyectos, ferias, talleres o actividades extracurriculares con orientación científica. El hecho de que la correlación sea baja podría deberse a que las experiencias extracurriculares vividas por la niñez durante este periodo no estaban directamente vinculadas con contenidos científicos, limitando así la posibilidad de reflejarse en el promedio académico.

En este sentido, aunque el hallazgo no confirma la hipótesis de un impacto positivo directo, sí plantea la necesidad de diseñar actividades extracurriculares más conectadas con el currículo de Ciencias, lo que podría fortalecer la pertinencia pedagógica de estas experiencias y aumentar su incidencia en el rendimiento futuro.

En este sentido, tenemos que el *análisis exploratorio de correlación de Pearson aplicado a las cuatro materias básicas Matemática, Español, Estudios Sociales y Ciencias*, permite observar un panorama diverso en cuanto a la relación entre el rendimiento académico y la participación en actividades extracurriculares y cocurriculares. En Matemática ( $r = -0,126$ ) y Español ( $r = 0,084$ ) los resultados indican relaciones muy débiles y no significativas, lo que

evidencia que la participación en actividades extracurriculares no tiene un impacto claro en el desempeño en estas áreas durante el primer semestre del 2024.

Estos hallazgos sugieren que asignaturas de corte más técnico y formal pueden requerir mayor continuidad y estrategias específicas para que las experiencias extracurriculares se traduzcan en mejoras académicas.

Por su parte, Ciencias ( $r = 0,131$ ) muestra una correlación positiva muy débil, mientras que Estudios Sociales ( $r = 0,266$ ) refleja la correlación más alta del conjunto, aunque todavía débil. Esto resulta relevante, ya que son precisamente estas *dos áreas las que poseen un vínculo más directo con la práctica, la experimentación y la interacción comunitaria, dimensiones que suelen fortalecerse en los espacios extracurriculares y cocurriculares.*

En este sentido, aunque los valores no son altos, el comportamiento diferenciado de estas asignaturas abre la posibilidad de que el impacto de la participación dependa de la naturaleza de la materia y de las oportunidades pedagógicas que se generan fuera del aula formal. En conjunto, los resultados evidencian que la hipótesis inicial que planteaba un impacto positivo de las actividades extracurriculares en el rendimiento académico, no se confirma en este primer ejercicio exploratorio.

Sin embargo, lejos de invalidar el potencial pedagógico de dichas experiencias, los hallazgos invitan a continuar el análisis con una mirada más amplia y longitudinal, incorporando tanto el resto del año escolar como otras cohortes y profundizando con la fase cualitativa. De esta manera, se podrá comprender mejor cómo las actividades extracurriculares y cocurriculares

contribuyen, no solo al rendimiento académico, sino también al desarrollo integral de la niñez en ámbitos sociales, emocionales y comunitarios.

El recorrido cuantitativo realizado, que incluyó el análisis de frecuencias, las medidas de tendencia central y dispersión, así como los coeficientes de correlación por materia, ofrece un primer panorama general sobre los niveles de participación de la niñez y su posible relación con el rendimiento académico.

Sin embargo, estos hallazgos, en su mayoría débiles o no concluyentes, confirman la necesidad de profundizar más allá de los números para responder a la pregunta pedagógica central de esta investigación: ¿cómo influyen las experiencias de aprendizaje en el ámbito escolar, particularmente en las actividades extracurriculares y cocurriculares, en el desarrollo social y educativo de la niñez?

La fase cualitativa se vuelve entonces indispensable, pues permite recuperar las voces, percepciones y significados que los propios niños y niñas atribuyen a estas experiencias, iluminando las dinámicas ocultas detrás de los datos y ofreciendo claves pedagógicas para comprender cómo estas prácticas pueden resignificarse como espacios formativos de mayor equidad, sentido y proyección comunitaria.

### **5.3. Experiencias integradas de aprendizaje desde la perspectiva socioeducativa**

La educación contemporánea debe ser comprendida como un proceso integral, en el cual la dimensión académica se complementa con aspectos emocionales, sociales, culturales y comunitarios. En este sentido, las experiencias de participación de los y las estudiantes, ya sea dentro del ámbito escolar mediante actividades cocurriculares, en la comunidad a través de

actividades extracurriculares, o en el núcleo familiar, constituyen espacios privilegiados para el aprendizaje significativo y el fortalecimiento del bienestar emocional.

De ahí que nos reflexionamos con la siguiente pregunta generadora: *¿Cómo se relacionan las experiencias de participación (cocurriculares, extracurriculares y familiares) con los aprendizajes significativos y el bienestar emocional de los y las estudiantes, considerando su valor para la inclusión, la convivencia y el desarrollo integral en la escuela?*

Para responder a estas interrogantes estudiamos las experiencias de la niñez que no solo enriquecen el conocimiento formal, sino que también permiten que los niños y niñas desarrollen habilidades socioemocionales, pensamiento crítico y competencias para la vida.

De esta manera, la teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel indica que los conocimientos se incorporan de manera duradera cuando se conectan con los saberes previos y con la vida cotidiana de los estudiantes. Sin embargo, esta perspectiva adquiere mayor riqueza al integrarse con los aportes de Vygotsky (1978), quien subrayó que el aprendizaje es un proceso socialmente mediado y que las interacciones con adultos y pares potencian la zona de desarrollo próximo.

Por su parte, Bronfenbrenner (1979), añadió que se debe de valorar la importancia del ecosistema educativo, donde los microsistemas llamados: *familia, escuela y comunidad* interactúan para moldear el desarrollo integral de los niños y las niñas; sin duda esta visión resalta que los aprendizajes significativos se construyen no solo dentro del aula, sino en múltiples escenarios de interacción y cuidado.

Además, si contemplamos el bienestar emocional este se configura como un elemento inseparable del aprendizaje; para ello Goleman (1995) sostiene que la inteligencia emocional permite a los niños y niñas reconocer y manejar sus emociones, desarrollar empatía y establecer relaciones positivas, competencias que se nutren en espacios de participación activa y colaborativa. De esta forma, las actividades cocurriculares y extracurriculares constituyen contextos donde la niñez puede experimentar alegría, seguridad y pertenencia, factores fundamentales para un aprendizaje profundo y duradero.

Desde esta mirada, las actividades de participación estudiantil no son eventos aislados, sino nodos de una red socioeducativa que potencia aprendizajes significativos y fortalece la convivencia y la inclusión. Desde esta perspectiva, se incorporan las voces de la niñez que se obtuvieron mediante las entrevistas y dibujos realizados por los y las estudiantes; con el fin de visibilizar sus voces, comprender cómo perciben estas experiencias y reflexionar sobre su valor en la vida escolar y comunitaria.

### *Participación cocurriculares: aprendizajes, convivencia y expresión emocional*

Las actividades cocurriculares se integran en la dinámica escolar, pero van más allá del currículo formal, ofreciendo a los niños y niñas oportunidades para explorar talentos, fortalecer habilidades sociales y construir aprendizajes significativos desde la práctica. Por ejemplo: talleres de teatro, arte, música, deportes, clubes de lectura, laboratorios de ciencias y debates no solo refuerzan contenidos académicos, sino que también generan espacios seguros para la expresión emocional, la creatividad y el fortalecimiento de la autoestima.

Partiendo de lo anterior, un niño compartió en entrevista: *"Lo que más me gusta de la escuela es cuando hacemos teatro, porque ahí nos reímos, jugamos y aprendemos a hablar sin miedo"* (Niño #01-D, comunicación personal, 2 de abril de 2025). Este testimonio evidencia que las actividades cocurriculares contribuyen a disminuir la ansiedad, mejorar la comunicación y promover la confianza. Vygotsky (1978) explicaba que la interacción social amplía las posibilidades de aprendizaje, y aquí se observa cómo el teatro brinda un contexto en el que los estudiantes se apoyan entre sí, desarrollando habilidades de colaboración y expresión oral.

Otro estudiante expresó: *"A mí me gusta cuando nos ponen a dibujar porque uno puede poner en el papel lo que siente, y después la profe nos pregunta qué significa"* (Niño #02-F, comunicación personal, 5 de abril de 2025). Este fragmento refleja el valor del arte como medio de autorregulación emocional y de construcción de sentido. Según Carbonell (2020), las pedagogías inclusivas deben reconocer las múltiples formas de expresión, permitiendo que cada estudiante participe de acuerdo con sus intereses y fortalezas.

Los dibujos elaborados por los estudiantes suelen mostrar escenas de cooperación, colores brillantes y figuras sonrientes, reforzando la idea de que los espacios cocurriculares son percibidos como momentos de felicidad y pertenencia.

Además, la participación cocurricular fomenta competencias transversales como la resolución de problemas, la toma de decisiones, el liderazgo y la creatividad. Por ejemplo, un grupo de estudiantes que organiza una obra de teatro desarrolla planificación, comunicación y trabajo en equipo, habilidades que son transferibles a otros ámbitos de la vida escolar y personal. Estas experiencias refuerzan la inclusión, ya que permiten que niños con distintos talentos y ritmos de aprendizaje se integren y contribuyan de manera significativa al grupo.

### *Participación extracurricular: autonomía, resiliencia y comunidad*

Las actividades extracurriculares se desarrollan fuera del marco escolar formal, en espacios comunitarios, clubes deportivos, academias artísticas o iniciativas de voluntariado. Estas experiencias ofrecen oportunidades para el desarrollo de autonomía, exploración de talentos y construcción de resiliencia, además de fortalecer la conexión con la comunidad y promover la ciudadanía activa.

Un niño relató: *"Después de la escuela yo voy a entrenar fútbol. Ahí me divierto, corro mucho y aprendo a no enojarme si perdemos"* (Niño #03-J, comunicación personal, 3 de abril de 2025). Este testimonio refleja que el deporte extracurricular enseña a manejar emociones, fomenta la tolerancia a la frustración y promueve la cooperación. Birch y Ladd (2014) señalan que la participación en actividades deportivas se asocia con un mejor ajuste socioemocional y un mayor sentido de pertenencia en la escuela.

Otro niño compartió: *"Yo voy a clases de música, y aprendí a tocar guitarra. Ahora toco canciones en la casa y hasta mi abuela canta conmigo"* (Niño #04-M, comunicación personal, 1 de abril de 2025). Esta vivencia evidencia cómo la participación extracurricular trasciende la individualidad y se proyecta en la vida familiar, generando aprendizajes transferibles y fortaleciendo la identidad cultural. Wang, Zhang y Huang (2024) sostienen que la participación activa en actividades extracurriculares potencia la motivación intrínseca y la autoeficacia, elementos clave para el desarrollo integral.

Entre otras actividades extracurriculares, se incluyen excursiones culturales, talleres de liderazgo, proyectos de voluntariado y clubes de ciencia. Estas experiencias fomentan la autonomía, el sentido de responsabilidad, la resiliencia ante retos y el aprendizaje de valores como la solidaridad y la cooperación. La integración de aprendizajes entre la escuela y la comunidad refuerza el desarrollo de la ciudadanía activa y la comprensión de los propios talentos y límites.

***Participación familiar: apoyo, acompañamiento y cohesión***

El rol de la familia en el proceso educativo es fundamental. Más allá de proveer un contexto afectivo, la familia actúa como mediadora de aprendizajes y como red de apoyo para el bienestar emocional. La participación familiar en tareas, proyectos y actividades escolares genera seguridad, motivación y sentido de pertenencia.

Un niño señaló: *"Mi mamá me ayuda en las tareas y me dice que yo sí puedo. Eso me hace sentir feliz"* (Niño #05-G, comunicación personal, 3 de abril de 2025). Este testimonio muestra cómo el acompañamiento familiar fortalece la autoconfianza y motiva a los estudiantes. Astuti (2023) subraya que la implicación parental tiene un impacto positivo en la autoestima y en la convivencia escolar.

Por otra parte, un informante nos comentó: *"Mi papá me acompaña cuando tengo que hablar en la escuela, y eso me da seguridad"* (Niño #06-E, comunicación personal, 3 de abril de 2025). Este ejemplo refleja la importancia del respaldo emocional y del acompañamiento familiar en la construcción de confianza para participar en espacios públicos.

Los dibujos en los que aparecen padres e hijos trabajando juntos o asistiendo a actividades escolares evidencian que los niños perciben la presencia familiar como un apoyo constante. La

familia también contribuye a la inclusión, ya que su participación permite atender necesidades diversas y promover la equidad. Asimismo, la implicación familiar favorece la convivencia, al enseñar normas de cooperación, respeto y resolución de conflictos desde el hogar.

### *Integración de experiencias: hacia el desarrollo integral*

Las experiencias cocurriculares, extracurriculares y familiares no actúan de forma aislada, sino que interactúan y se retroalimentan para configurar el desarrollo integral de la niñez. Este desarrollo abarca dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y éticas, y se construye de manera progresiva a través de la interacción constante entre los entornos escolares, familiares y comunitarios.

Tal como plantea Bronfenbrenner (1979), el desarrollo humano depende de la interconexión de microsistemas que, al articularse, generan contextos enriquecidos para el aprendizaje y el bienestar. Un niño expresó: *"En la escuela hago deportes, después voy al grupo de karate y en la casa mi mamá me pregunta qué aprendí. Todo eso me hace sentir bien"* (Niño #01-D, comunicación personal, 2 de abril de 2025). Este pensamiento refleja que los estudiantes reconocen la complementariedad entre los distintos espacios de participación y cómo el bienestar emocional surge precisamente de esa integración.

Los dibujos que plasman simultáneamente la escuela, la familia y la comunidad evidencian que los niños conciben estos ámbitos como partes interdependientes de un mismo todo que les otorga sentido, identidad y apoyo.

De acuerdo con Carbonell (2020), la educación debe comprenderse como un proceso de formación integral que se desarrolla en escenarios múltiples, fomentando no solo competencias

cognitivas, sino también sociales, emocionales y culturales. Esta interacción entre contextos potencia aprendizajes significativos, fortalece la inclusión y promueve la convivencia, al permitir que los estudiantes experimenten diferentes roles, desarrollen empatía y pongan en práctica habilidades de cooperación.

### *Reflexión situada: la voz de la niñez*

La investigación cualitativa, a través de entrevistas y del análisis de producciones como los dibujos, constituye una vía privilegiada para reconocer las voces de la niñez como fuentes legítimas de conocimiento y de comprensión pedagógica (Suárez, 2017). Este reconocimiento no solo implica registrar lo que los niños expresan, sino también otorgar valor epistémico a sus percepciones, lo cual supone una ruptura con las visiones adultocéntricas que históricamente han subordinado o invisibilizado sus experiencias y saberes.

Los testimonios recopilados en el estudio muestran que los aprendizajes más significativos se construyen en contextos de participación activa, acompañamiento familiar y colaboración con pares. La niñez enfatiza la importancia de sentirse escuchada y reconocida en su singularidad, lo que contribuye no solo al desarrollo cognitivo, sino también al bienestar emocional y al fortalecimiento de la autoestima.

Los dibujos realizados por los niños complementan y enriquecen sus testimonios al plasmar gráficamente emociones vinculadas con la alegría, la cooperación y el sentido de unión. Estas representaciones artísticas condensan lo que los estudiantes consideran central en su experiencia escolar: la posibilidad de compartir con amigos, sentirse acompañados por la familia y disfrutar de actividades que trascienden lo estrictamente académico. Tal como señala Carbonell (2020),

reconocer estas formas diversas de expresión es esencial para avanzar hacia pedagogías inclusivas que acojan las múltiples inteligencias y lenguajes de la niñez.

### *Implicaciones para inclusión, convivencia y ciudadanía*

Del análisis realizado se desprenden varias implicaciones para la práctica educativa:

- **Inclusión:** Las actividades cocurriculares y extracurriculares ofrecen oportunidades de participación para todos los estudiantes, valorando la diversidad de intereses, talentos y estilos de aprendizaje (Carbonell, 2020).
- **Convivencia:** La interacción en estos espacios promueve cooperación, empatía y resolución pacífica de conflictos, fortaleciendo la cohesión del grupo y la cultura de respeto.
- **Bienestar emocional:** La familia y la comunidad funcionan como redes de apoyo que fortalecen la autoestima, la resiliencia y la motivación, elementos indispensables para un aprendizaje significativo.
- **Ciudadanía activa:** Los aprendizajes transferidos a la vida comunitaria refuerzan valores de responsabilidad social, solidaridad y participación democrática, formando ciudadanos conscientes de su rol en la sociedad.
- **Transferencia de aprendizajes:** Las experiencias escolares y comunitarias se proyectan en la vida cotidiana, mostrando cómo la integración de conocimientos, emociones y habilidades sociales permite a los estudiantes afrontar desafíos y asumir compromisos en su entorno.

En este sentido, podemos decir que, las experiencias de participación cocurriculares, extracurriculares y familiares se encuentran profundamente relacionadas con los aprendizajes significativos y el bienestar emocional de los estudiantes. Estas vivencias permiten a la niñez desarrollar competencias que trascienden lo académico y fortalecen la inclusión, la convivencia y el desarrollo integral. Los testimonios y dibujos analizados muestran que los estudiantes valoran la participación, el acompañamiento familiar y la posibilidad de expresarse como elementos centrales de su proceso educativo.

La interacción entre escuela, familia y comunidad emerge como un factor clave para potenciar el aprendizaje y la formación de habilidades socioemocionales. Cuando los y las estudiantes se sienten escuchados, acompañados y valorados, se favorece un clima escolar más positivo, donde la colaboración, la empatía y la participación activa se convierten en prácticas cotidianas y significativas. Asimismo, estas experiencias reflejan que la educación no puede concebirse únicamente como transmisión de contenidos, sino como un proceso integral que articula conocimiento, emoción y vida social.

Al final, la educación se revela no solo como transmisión de conocimientos, sino como un espacio donde se tejen vidas, emociones y posibilidades. Las experiencias cocurriculares, extracurriculares y familiares muestran que aprender es también sentir, colaborar, equivocarse y reconstruirse. Reflexionar críticamente sobre su valor nos recuerda que cada estudiante no es un receptor pasivo, sino un creador activo de su historia y de su comunidad.

Transformar la escuela en un lugar donde la inclusión, la creatividad y el bienestar emocional convivan con el aprendizaje académico es, más que un ideal, una responsabilidad ética

y pedagógica. Así, la educación se convierte en un acto de esperanza y de justicia: un proyecto que no solo enseña, sino que humaniza y empodera a quienes lo viven.

#### **5.4. Sentido socioeducativo de las experiencias escolares**

La escuela constituye un espacio privilegiado donde convergen múltiples dimensiones del desarrollo infantil: la cognitiva, la social, la emocional y la ética. Desde la mirada de la Educación Social, el análisis de las experiencias escolares permite comprender cómo la participación, la relacionalidad y la dimensión emocional se convierten en ejes articuladores para la formación de ciudadanía, el fortalecimiento de la equidad y la promoción del desarrollo integral en la niñez (Vega-Díaz & De Oña Cots, 2021; UNESCO, 2023).

Este trabajo busca reflexionar de *pregunta: Desde la mirada de la Educación Social, ¿de qué manera las experiencias escolares, en su dimensión participativa, relacionalidad y emocional, contribuyen a fortalecer procesos de ciudadanía, equidad y desarrollo integral en la niñez?*; manera situada sobre las experiencias de niños y niñas del cantón de Nicoya, a partir de la tomando en cuenta las voces expresadas en entrevistas y la lectura de sus vivencias escolares. Dicho análisis se realiza a la luz de teorías pedagógicas y socioeducativas que permiten comprender cómo, desde lo cotidiano, la escuela se convierte en un espacio para aprender a convivir, a participar y a sentir, con efectos directos en la construcción de proyectos de vida y ciudadanía.

La Educación Social, entendida como un campo de intervención socioeducativa, busca generar procesos de inclusión, equidad y desarrollo comunitario (Sierra, 1998). Según Zapata (2013), constituye una disciplina orientada a acompañar a personas y comunidades en la

construcción de aprendizajes significativos, con énfasis en la dimensión relacional y emocional de la educación.

En este sentido, la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) establece que la niñez tiene derecho a la participación activa en los asuntos que le afectan, lo que implica reconocerlos como sujetos sociales y no meros receptores de enseñanza. Tal perspectiva se articula con las propuestas de Freire (1997), quien concibe la educación como práctica de la libertad, y con Delors (1996), que plantea los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

En consecuencia, la escuela se convierte en un laboratorio social donde las experiencias de participación, de convivencia y de expresión emocional configuran aprendizajes que trascienden lo académico y se proyectan hacia la ciudadanía activa y la equidad social.

### *Dimensión participativa*

La participación de la población estudiantil en la vida escolar no se reduce a la asistencia a clases, sino que implica la posibilidad de tener voz, de decidir y de involucrarse en actividades colectivas. Carbonell y Torrego (2017) señalan que la participación es un ejercicio de ciudadanía en la escuela, donde se aprende a deliberar, a escuchar y a asumir responsabilidades.

Las entrevistas evidencian cómo la participación potencia aprendizajes sociales y emocionales, por ejemplo, un niño afirma:

*En el grupo de teatro, aprendí a hablar en público sin sentir miedo, a expresar mis emociones y a entender mejor cómo interactuar con los demás". Este testimonio muestra*

*que la participación activa le permitió superar la timidez y desarrollar confianza en sí mismo.* (Niño #02-F, comunicación personal, 5 de abril, 2025) .

De manera similar un niño afirma:

*“El fútbol y los actos cívicos le enseñaron a trabajar en equipo y a compartir ideas. En palabras suyas: "En los actos cívicos, es donde compartimos nuestras ideas y emociones, me siento más conectado con mis compañeros y con mis maestros".* (Niño #01-D, comunicación personal, 2 de abril, 2025).

Esta experiencia de participación revela cómo las actividades colectivas contribuyen a fortalecer la cohesión social dentro de la escuela.

#### *Dimensión relacional*

La relacionalidad constituye uno de los ejes centrales de la Educación Social, ya que la vida escolar se configura en la interacción con otros. Vygotsky (1978) subraya que el aprendizaje se produce en la interacción social y en la zona de desarrollo próximo. Por tanto, las relaciones con pares y docentes son determinantes en el desarrollo integral.

En las entrevistas, un niño afirma: *"Cuando hacemos experimentos, compartimos ideas y nos ayudamos entre todos. Eso ha hecho que me llevemos mucho mejor con mis compañeros". La relacionalidad aquí se entiende como colaboración, respeto y reconocimiento mutuo*". (Niño #03-J, comunicación personal, 3 de abril, 2025).

Por su parte, el Niño #2 señala: *"gracias al teatro logró abrirse a sus compañeros y maestros"* (Niño #02-F, comunicación personal, 5 de abril, 2025).

Lo que evidencia cómo las dinámicas de grupo fortalecen las relaciones interpersonales. Estas experiencias coinciden con Díaz-Aguado (2017), quien resalta que la convivencia escolar debe orientarse a la inclusión y al respeto mutuo.

### *Dimensión emocional*

El componente emocional de la educación no puede ser relegado. Bisquerra (2009) sostiene que la educación emocional es un proceso continuo y permanente que busca desarrollar competencias emocionales como la autoconciencia, la empatía y la regulación emocional.

Los testimonios de los niños lo reflejan claramente un niño afirma:

*Al participar en estas actividades, me siento muy feliz y emocionado. Me da una sensación de que yo puedo lograrlo y me ayuda a sentirme más seguro". Esta afirmación muestra la importancia de generar experiencias que potencien la autoestima y la motivación."* (Niño #01-D, comunicación personal, 2 de abril, 2025)

Asimismo, otro niño comenta: "participar en el club de ciencias y en el baile le permitió ser más disciplinado y confiado "(Niño #03-J, comunicación personal, 3 de abril, 2025). Estas expresiones reafirman lo señalado por Goleman (1995) respecto a la relevancia de la inteligencia emocional para el aprendizaje y el bienestar integral.

### *Conexión con ciudadanía y equidad*

La participación, las relaciones y las emociones se entrelazan para generar procesos de ciudadanía y equidad. Según Bolívar (2019), la escuela se configura como un microcosmos democrático, donde se ensayan formas de convivencia justa e inclusiva. La UNESCO (2015)

también plantea que la educación para la ciudadanía global debe promover valores de respeto, cooperación y solidaridad.

En este estudio, se observa cómo las experiencias escolares permiten a los niños reconocerse como agentes de cambio. un niño al hablar de su participación en teatro afirma: *“ahora podía expresarse libremente y animaba a otros a participar porque les ayudaría a mejorar su autoestima.”* (Niño #02-F, comunicación personal, 5 de abril, 2025). Este testimonio muestra cómo la escuela abre caminos hacia la equidad y la inclusión.

#### *Desarrollo integral y proyección de futuro*

Las experiencias escolares no solo tienen efectos inmediatos, sino que se proyectan hacia el futuro. Delors (1996) plantea que la educación debe preparar a las personas para construir proyectos de vida significativos.

En las entrevistas, los niños vinculan sus experiencias con aspiraciones futuras. Niño #1 sueña con ser entrenador deportivo, Niño #2 con convertirse en actor, y Niño #3 en desarrollarse en el ámbito de la ciencia. Estas proyecciones evidencian cómo la escuela no solo transmite conocimientos, sino que inspira vocaciones y fortalece identidades.

Además, muestran la integración entre lo académico y lo extraescolar. Tal como señala Tedesco (2003), la educación integral requiere articular los aprendizajes cognitivos con los sociales y emocionales, de modo que la niñez pueda desenvolverse de manera plena en su vida personal y comunitaria.

#### *Reflexión situada*

En el contexto de Nicoya, Guanacaste, las experiencias escolares cobran un sentido particular. La comunidad y la familia aparecen como apoyos fundamentales para la participación de los niños. Un niño afirma: *“El respaldo de su familia lo hacía sentirse orgulloso y motivado,”* (Niño #01-D, comunicación personal, 2 de abril, 2025); mientras que otro niño afirma: *“La importancia de los consejos de sus padres para mejorar su disciplina.”* (Niño #03-J, comunicación personal, 3 de abril, 2025).

Estas reflexiones muestran que la escuela no actúa de manera aislada, sino en interacción con el entorno familiar y social. De esta forma, la Educación Social se presenta como una vía para fortalecer los lazos comunitarios y generar oportunidades de desarrollo integral.

Freire (1997) planteaba que la educación debía partir de la realidad concreta de los educandos. Escuchar las voces de los niños, como se hace en este estudio, permite construir un conocimiento situado que reconoce la diversidad cultural y social de cada contexto educativo.

#### *Profundización en la dimensión participativa*

La participación estudiantil constituye una de las principales vías para que los niños desarrollen competencias ciudadanas en la escuela. No se trata únicamente de incluirlos en actividades, sino de permitirles decidir, proponer y transformar su entorno escolar. Hart (1992) afirma que la participación infantil debe ir más allá de la representación simbólica y alcanzar un nivel de protagonismo auténtico, donde los niños se reconozcan como agentes de cambio.

Los testimonios recabados reflejan este proceso, un niño afirma: *“ahora ya no me da miedo hablar con mis maestros o hacer preguntas en clase”*. (Niño #02-J, comunicación personal, 5 de abril, 2025). Este cambio no es menor: la participación en actividades artísticas permitió superar

una barrera emocional que limitaba su voz en los espacios académicos. De igual modo, otro niño afirma: *“los actos cívicos me han ayudado a compartir mis ideas con mis compañeros y maestros”* (Niño #01-D, comunicación personal, 2 de abril, 2025).

Lo cual confirma que los espacios de expresión colectiva tienen un efecto democratizador en el aula. En consonancia, Carbonell y Torrego (2017) sostienen que la escuela debe ser entendida como un espacio de ciudadanía anticipada, donde los estudiantes experimenten lo que significa formar parte de una comunidad democrática. Así, la participación escolar trasciende lo extracurricular y se convierte en un laboratorio de vida cívica.

#### *Profundización en la dimensión relacional*

La vida escolar se configura como un entramado de relaciones que no solo influyen en el aprendizaje académico, sino en la construcción de la identidad social y cultural de los niños. Vygotsky (1978) planteó que el desarrollo humano ocurre gracias a la mediación social, por lo que las interacciones con pares y adultos son clave en la apropiación del conocimiento.

Los niños entrevistados dieron múltiples ejemplos de esta relacionalidad. un niño al hablar del club de ciencias expresó: *“cuando hacemos experimentos, compartimos ideas y nos ayudamos entre todos”*. (Niño #01-D, comunicación personal, 2 de abril, 2025) ...Esta frase revela un proceso colaborativo que fortalece tanto las habilidades cognitivas como la capacidad de trabajar en comunidad. En la misma línea, un niño afirmó: *“El teatro lo ayudó a ser más abierto y a conocer mejor a mis compañeros”*. (Niño #02-f, comunicación personal, 5 de abril, 2025).

Díaz-Aguado (2017) argumenta que la convivencia escolar debe ser concebida como una construcción activa basada en la cooperación, el respeto mutuo y la inclusión de las diferencias.

En ese sentido, las experiencias relatadas muestran cómo las dinámicas relacionales no solo mejoran el clima escolar, sino que constituyen aprendizajes de ciudadanía que preparan a los niños para una sociedad más equitativa.

### *Profundización en la dimensión emocional*

En los últimos años, la educación emocional se ha consolidado como un pilar del desarrollo integral. Goleman (1995) demostró que el coeficiente emocional puede tener mayor influencia en el éxito personal que el coeficiente intelectual, al incidir en la forma en que las personas regulan sus emociones, establecen relaciones y enfrentan los desafíos.

Los relatos de los niños evidencian el poder transformador de la dimensión emocional un niño expresa: *“me siento feliz y emocionado porque me da seguridad”* (Niño #01-D, comunicación personal, 2 de abril, 2025); mientras que otro niño expresa: *“me siento menos estresado porque puedo relajarme y disfrutar”*. (Niño #02-F, comunicación personal, 5 de abril, 2025). Estas afirmaciones muestran que las actividades extracurriculares no son simples pasatiempos, sino recursos que promueven bienestar emocional y reducen tensiones escolares.

Bisquerra (2009) afirma que la educación emocional debe formar parte del currículo escolar como una competencia básica. En este caso, la escuela de Nicoya, al ofrecer espacios de arte, deporte y ciencia, potencia la autoestima y la motivación, aspectos esenciales para la equidad educativa, pues permiten que todos los niños, independientemente de sus condiciones de origen, desarrollen confianza en sí mismos y resiliencia.

### *Vinculación con ciudadanía y equidad*

El vínculo entre experiencias escolares y formación ciudadana es claro. Bolívar (2019) señala que la ciudadanía se aprende mediante prácticas concretas de cooperación, deliberación y compromiso comunitario un niño afirma: *“Invite a otros a participar en el teatro porque, aunque al principio da miedo, después es muy divertido y ayuda mucho a la autoestima”* (Niño #02-F, comunicación personal, 5 de abril, 2025). Aquí, la equidad se traduce en la apertura de oportunidades para que todos los estudiantes vivan experiencias que fortalezcan sus capacidades.

La UNESCO (2015) resalta que la educación para la ciudadanía global implica preparar a los niños para enfrentar problemas colectivos desde la solidaridad y el respeto. En este caso, la escuela se configura como un espacio donde los estudiantes aprenden a compartir, a cooperar y a soñar con un futuro común.

#### *Ampliación de la reflexión situada*

El análisis no puede desligarse del contexto local. Nicoya, con sus tradiciones culturales y desafíos sociales, ofrece un escenario en el que la escuela no solo transmite conocimientos, sino que también preserva identidades y refuerza la cohesión comunitaria. un niño explica al hablar del baile típico, lo siguiente: *“Aprendo a tener disciplina que me ayuda en la escuela y en el lugar donde me encuentre”*. (Niño #01-D, comunicación personal, 2 de abril, 2025). Este testimonio refleja cómo la cultura local se integra en el aprendizaje escolar, favoreciendo un sentido de pertenencia y arraigo.

Freire (1997) sostenía que la educación debía ser contextualizada, partiendo de la vida y los saberes de los educandos. La escuela en Nicoya parece cumplir esta función al integrar el arte,

la ciencia y el deporte en un currículo ampliado que responde a las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes.

En este sentido, la Educación Social permite comprender que los aprendizajes escolares no se limitan al aula, sino que abarcan la comunidad, la familia y las prácticas culturales. Esto refuerza la idea de que la escuela es un espacio de transformación social y cultural, donde la equidad y la ciudadanía se construyen de forma situada.

### *El papel de la familia y la escuela como mediadores del desarrollo integral*

Los relatos de los niños muestran la importancia del apoyo familiar y docente en su proceso de participación un niño afirmó: *“cuando mi familia me ve participar, se sienten orgullosos y me motivan más”*. (Niño #01-D, comunicación personal, 2 de abril, 2025). Esta afirmación coincide con Bronfenbrenner (1987), quien en su modelo ecológico destaca que el microsistema familiar es un núcleo central que influye en la motivación, la autoestima y el aprendizaje de los niños.

De igual manera, otro niño expresó: *“Cuando participamos en el teatro, yo me siento valorado y parte de un equipo”*. (Niño #02-F, comunicación personal, 5 de abril, 2025). Esta vivencia refleja cómo la escuela, al reconocer las habilidades de los estudiantes, promueve un sentido de pertenencia y equidad. Según Noddings (2005), la pedagogía del cuidado es esencial para el desarrollo integral, pues solo en un ambiente de apoyo y reconocimiento se favorece la autonomía y la responsabilidad social.

### *Lectura de los dibujos infantiles: identidad, emociones y comunidad*

Aunque los dibujos de los niños no se detallan aquí, la literatura señala que estas producciones gráficas son una ventana hacia la comprensión de sus emociones y de su visión del

entorno escolar (Cox, 2005). Los colores vivos suelen reflejar alegría y bienestar, mientras que la representación de amigos, maestros y familias revela el valor que otorgan a la convivencia y a las relaciones significativas.

En contextos rurales como Nicoya, los dibujos frecuentemente integran símbolos culturales (el fútbol, el baile típico, la naturaleza), lo cual confirma lo expresado en las entrevistas: la escuela no es un espacio aislado, sino un escenario donde la cultura local se articula con el aprendizaje. Esta lectura aporta a la idea de que la escuela promueve un sentido de identidad comunitaria que fortalece tanto la equidad como la ciudadanía.

#### *Retos y proyecciones de la escuela en Costa Rica desde la Educación Social*

Si bien los testimonios muestran avances significativos, también plantean desafíos, un niño expresa: *“me gustaría que las actividades deportivas durarán más tiempo”*. (Niño #01-D, comunicación personal, 2 de abril, 2025). Mientras que otro niño expresa: *“Debería haber más recursos para el club de ciencias”*. (Niño #03-J, comunicación personal, 3 de abril, 2025). Estas demandas reflejan una necesidad de ampliar la oferta educativa con mayor equidad de recursos.

Freire (1997) señalaba que la educación debe ser un acto político en tanto posibilita la transformación social. En Costa Rica, la escuela pública tiene el reto de garantizar que todos los niños, independientemente de su condición socioeconómica, accedan a actividades diversas que fortalezcan sus dimensiones cognitivas, sociales y emocionales. La Educación Social ofrece herramientas para ello al integrar la participación activa, la relacionalidad y la emocionalidad en el currículo.

#### *Equidad educativa e inclusión desde la Educación Social*

La equidad en educación no se limita a garantizar acceso a la escuela, sino a asegurar que todos los niños cuenten con oportunidades reales de aprendizaje significativo, sin importar su origen social, cultural o económico. La UNESCO (2023) subraya que la equidad implica reconocer y atender las diferencias, ofreciendo recursos diferenciados según las necesidades de cada estudiante.

En este sentido, las entrevistas de los niños revelan que las actividades extracurriculares: *“me da la oportunidad de conocer a otros compañeros que no están en mi aula, y eso me ayuda a mejorar mi confianza”* (Niño #01-D, comunicación personal, 2 de abril, 2025). Este testimonio muestra cómo la participación en espacios inclusivos amplía las redes sociales y reduce la fragmentación entre grupos.

La Educación Social plantea que la inclusión no es solo integrar a los niños en las actividades, sino crear las condiciones para que cada uno se sienta valorado y capaz de aportar (Sierra, 1998; Zapata, 2013). Algunos niños mencionan que el club de ciencias cuente con más materiales, está evidenciando una necesidad de equidad en los recursos. Este tipo de propuestas infantiles debe ser escuchado y tomado en cuenta por la comunidad educativa, ya que los niños poseen una mirada crítica sobre lo que les favorece y lo que limita su desarrollo.

Freire (1997) defendía la importancia de construir una pedagogía de la esperanza, donde los sujetos sean reconocidos como actores de su propio destino. De manera similar, Noddings (2005) propone que la educación se fundamente en el cuidado y en el reconocimiento mutuo como principio ético. Al considerar estas perspectivas, la equidad se convierte no solo en un objetivo, sino en una práctica cotidiana en la que cada niño pueda participar, expresarse y proyectar sus sueños sin barreras sociales ni emocionales.

Así, la escuela se reafirma como un espacio que no solo transmite contenidos, sino que contribuye a construir justicia social desde edades tempranas, al garantizar que todas las voces incluidas las de la niñez tengan el mismo valor y la misma posibilidad de ser escuchadas.

Las experiencias escolares, en su dimensión participativa, relacional y emocional, contribuyen de manera decisiva a la formación de ciudadanos críticos, empáticos y comprometidos con su entorno. Los testimonios de los niños muestran cómo las actividades escolares y extraescolares fortalecen la autoestima, la disciplina, la cooperación y la confianza en sí mismos.

La Educación Social aporta un marco interpretativo que permite comprender la escuela como un espacio de transformación, donde la niñez no es solo receptora de conocimientos, sino protagonista activa de su desarrollo. Así, ciudadanía, equidad y desarrollo integral dejan de ser metas abstractas para convertirse en realidades que se construyen en el día a día escolar.

Este análisis reafirma que escuchar y valorar las voces de los niños es un requisito indispensable para avanzar hacia una educación inclusiva y equitativa, que contribuya al bienestar y al desarrollo pleno de la niñez en contextos locales y globales.

Asimismo, el análisis conjunto de los datos cuantitativos y cualitativos permite afirmar que las experiencias de aprendizaje en el ámbito escolar, particularmente en las actividades cocurriculares y extracurriculares, tienen un impacto real pero diverso en el desarrollo social y educativo de la niñez en el cantón de Nicoya.

Desde lo cuantitativo, las frecuencias y tendencias evidenciaron que la mayoría de los niños y niñas se ubican en niveles bajos y moderados de participación, con correlaciones débiles respecto al rendimiento académico, lo que refleja desigualdades en el acceso y acompañamiento.

No obstante, la reflexión cualitativa aportó profundidad a estos hallazgos al mostrar que, aun en contextos de limitaciones, los niños y niñas reconocen en estas experiencias oportunidades significativas para fortalecer su sentido de pertenencia, expresar emociones, construir vínculos sociales y proyectar metas personales.

De esta manera, se responde a la pregunta investigativa al evidenciar que la influencia de estas experiencias trasciende los aprendizajes escolares inmediatos y se manifiesta en la formación integral, revelando la necesidad de potenciarlas como espacios pedagógicos clave para la equidad, la inclusión y la ciudadanía activa.

## CAPÍTULO VI

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente capítulo reúne las principales conclusiones y recomendaciones del Seminario de Graduación, constituyendo una síntesis reflexiva del proceso investigativo y de los hallazgos alcanzados. Las conclusiones responden directamente a los objetivos planteados en la investigación, mostrando cómo las experiencias escolares, cocurriculares y extracurriculares se convierten en escenarios clave para el desarrollo integral de la niñez en el cantón de Nicoya.

Asimismo, las recomendaciones se dirigen a distintos actores vinculados al proceso educativo, tales como: Universidad Nacional, Sede Campus Nicoya, la carrera de Pedagogía con énfasis en Educación Social, las escuelas, el personal docente, las familias y la propia niñez, estas con el fin de aportar lineamientos que fortalezcan la formación integral, la inclusión y el bienestar socioemocional de los y las estudiantes.

#### **Conclusiones del Seminario:**

1. El análisis de las experiencias de aprendizaje confirma que la niñez del cantón de Nicoya construye sus aprendizajes más allá del aula, integrando vivencias cocurriculares y extracurriculares que fortalecen sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales.
2. Se evidencia que el contexto escolar en Nicoya, Guanacaste, pese a sus limitaciones materiales, se convierte en un espacio vital de participación comunitaria y cultural, lo que da a la escuela un rol central en la promoción de la equidad y la cohesión social.
3. La articulación entre lo académico, lo cultural y lo social permite comprender que las experiencias escolares son un eje articulador del desarrollo integral de la niñez, al conectar la formación personal con el sentido de pertenencia comunitaria.

4. La niñez participa en actividades escolares y extraescolares con diferentes grados de compromiso, mostrando que aquellas experiencias más constantes y significativas se traducen en aprendizajes aplicables en su vida cotidiana.
5. Se identifican aprendizajes tanto académicos como socioemocionales, trabajo en equipo, responsabilidad, respeto, que difícilmente se logran únicamente desde el currículo formal.
6. La diversidad de participación permite reconocer que, incluso en contextos con limitaciones, los estudiantes buscan espacios donde sentirse protagonistas y desarrollar habilidades vinculadas a la creatividad, la cultura y el deporte.
7. Las actividades complementarias potencian la motivación intrínseca de los estudiantes, quienes afirman sentirse más interesados en sus clases cuando lo aprendido en esas actividades se vincula con el aula.
8. Se fortalecen las relaciones interpersonales, tanto con pares como con docentes, al propiciar escenarios de colaboración, confianza y reconocimiento mutuo.
9. En la dinámica de clase, el estudiantado que participan activamente en estas experiencias muestran actitudes más positivas, mayor integración y un clima escolar más favorable.
10. El acompañamiento familiar y docente se confirma como un factor decisivo para la continuidad y el aprovechamiento de estas experiencias; cuando falta, la motivación de los estudiantes disminuye.
11. El apoyo emocional y logístico de padres y educadores contribuye directamente al bienestar de la niñez, generando seguridad para asumir retos y persistir en sus aprendizajes.
12. Se refuerza la importancia de la corresponsabilidad entre familia y escuela para promover un desarrollo integral más equitativo, especialmente en comunidades con escasos recursos.

13. Los infantes valoran profundamente los espacios extracurriculares, pero demandan mayor variedad de actividades, acceso equitativo y continuidad en su implementación. Sus percepciones muestran que la escuela es más significativa cuando reconoce sus intereses y les da voz para proponer mejoras, lo que fortalece su sentido de pertenencia.
14. Las propuestas de los infantes apuntan a la necesidad de innovar pedagógicamente y generar proyectos donde ellos se sientan protagonistas y no meros receptores.
15. La triangulación de los resultados confirma que la participación en actividades escolares y extraescolares influye en el desarrollo académico, emocional y social, aunque el impacto varía según el nivel de apoyo recibido y la constancia en la participación.
16. Se evidencia que los hallazgos cuantitativos (frecuencias, tendencias, correlaciones) encuentran eco en las voces de la niñez, lo que valida la importancia de un enfoque mixto para comprender la complejidad del fenómeno.
17. Integrar ambas perspectivas permite concluir que la experiencia escolar no puede reducirse al currículo básico: son las vivencias significativas, el acompañamiento adulto y el sentido comunitario los que configuran el verdadero aprendizaje social y educativo.

### **Recomendaciones del Seminario:**

#### **A la Universidad Nacional (UNA)**

- ❖ Fortalecer los procesos de investigación en educación social en las regiones, impulsando proyectos que permitan visibilizar las voces de la niñez y sus contextos, de manera que la producción académica dialogue con las realidades locales.
- ❖ Promover líneas de investigación interdisciplinarias que integren la participación comunitaria y escolar, reconociendo el valor de los contextos rurales como escenarios de innovación pedagógica.

- ❖ Incentivar programas de extensión que articulen universidad–escuela–comunidad para acompañar las necesidades educativas y culturales de zonas como Guanacaste.

#### **A la Sede Chorotega-Campus Nicoya**

- ❖ Diseñar proyectos regionales permanentes que fortalezcan los vínculos con las escuelas del cantón de Nicoya, posicionando a la sede como un referente de acompañamiento socioeducativo.
- ❖ Potenciar el uso de recursos de la sede (académicos, artísticos, deportivos) para abrir espacios extracurriculares en alianza con los centros educativos.
- ❖ Establecer redes de colaboración entre estudiantes universitarios y escuelas rurales, favoreciendo aprendizajes bidireccionales y proyectos de impacto social.

#### **A la Carrera de Pedagogía con énfasis en Educación Social**

- ❖ Incluir en el plan de estudios prácticas sistemáticas en comunidades escolares, que preparen a los futuros profesionales para diseñar, implementar y evaluar actividades cocurriculares y extracurriculares.
- ❖ Incorporar el análisis de casos reales, como el de este seminario, para evidenciar cómo la participación estudiantil y el apoyo familiar–escolar inciden en el desarrollo integral.
- ❖ Promover investigaciones aplicadas que fortalezcan la construcción de guías metodológicas y propuestas de mediación pedagógica contextualizadas a la región Chorotega.

#### **A las Escuelas Públicas**

- ❖ Diversificar la oferta de actividades extracurriculares y cocurriculares, tomando en cuenta los intereses expresados por los niños y niñas, y procurando equidad en el acceso.
- ❖ Crear comités de coordinación que integren docentes, familias y estudiantes para planear y dar seguimiento a estas actividades como parte integral de la vida escolar.
- ❖ Reconocer y valorar públicamente los logros de la niñez en espacios extracurriculares, fortaleciendo la autoestima y la motivación escolar.

### **A las Personas Docentes**

- ❖ Integrar lo aprendido en las actividades extracurriculares al currículo formal, favoreciendo la transferencia de conocimientos y el sentido de continuidad pedagógica.
- ❖ Asumir un rol activo de acompañamiento en presentaciones, ensayos y eventos escolares, legitimando la importancia de estas experiencias en la vida estudiantil.
- ❖ Promover dinámicas inclusivas y de apoyo emocional que reconozcan los distintos ritmos de aprendizaje y las condiciones familiares de la niñez.

### **A las Familias**

- ❖ Fomentar el acompañamiento activo en actividades escolares y extraescolares, no solo asistiendo a eventos, sino motivando y valorando el esfuerzo de sus hijos.
- ❖ Reconocer las actividades extracurriculares como espacios de formación integral, que potencian habilidades socioemocionales, creatividad y pertenencia comunitaria.
- ❖ Construir una relación de corresponsabilidad con la escuela, participando en espacios de diálogo y toma de decisiones sobre la vida escolar.

### **A la Niñez**

- ❖ Seguir asumiendo un rol activo en la participación de actividades extracurriculares, reconociendo su valor como espacios de crecimiento personal y social.
- ❖ Proponer ideas y mejoras para diversificar las actividades, convirtiéndose en protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje.
- ❖ Fortalecer la solidaridad, el respeto y la colaboración con sus pares, entendiendo que el aprendizaje se construye colectivamente y en comunidad.

Las conclusiones y recomendaciones aquí presentadas constituyen un aporte significativo para comprender la riqueza y la complejidad de las experiencias de aprendizaje de la niñez en el ámbito escolar del cantón de Nicoya. El proceso investigativo permitió evidenciar que la participación en actividades extracurriculares y cocurriculares, el acompañamiento de la familia y la escuela, y las reflexiones de los propios niños, son ejes centrales en la formación integral y en la construcción de ciudadanía activa.

De esta manera, el seminario no solo cumple con el propósito académico de responder a los objetivos planteados, sino que abre un horizonte de acción pedagógica y social, donde cada actor involucrado la universidad, la sede, la carrera, las escuelas, los docentes, las familias y la niñez, asumen un rol protagónico en la transformación educativa.

Las recomendaciones proponen rutas concretas para consolidar una corresponsabilidad educativa que trascienda el aula, se enraíce en la comunidad y fortalezca el sentido de pertenencia y equidad. Este capítulo subraya que la educación social en territorios como Guanacaste debe entenderse como un proceso vivo, situado y colectivo, que encuentra en las voces de la niñez, en el compromiso de las familias y en el acompañamiento institucional, la base para construir experiencias escolares más inclusivas, significativas y transformadoras.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alama Duarte, G. J., y Obaco Soto, E. E. (2023). La familia y su impacto en el rendimiento académico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*.  
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/10823>
- Amez, M. M. M., Joyos, G. E. Q., Soto, E. R., y Aguilar, L. J. P. (2022). Aprendizaje ubicuo y móvil en contextos socioeducativos. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, (E51)*, 324–339.
- Anales de Psicología. (2012). Actividades extracurriculares y adaptación académica en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología, 28*(3), 111–122.
- Anchía Madrigal, J. L. (2023). Análisis de la Gestión de las Actividades Extracurriculares Relacionadas con Arte en el Liceo Tres Equis.  
<https://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/90067>
- Anónimo. (2018). La educación moderna y el propósito de las actividades extracurriculares. *Editorial Educativa*.
- Aquino Oscars, M. A. Planificación del aprendizaje a partir de experiencias de aprendizaje y la evaluación formativa en el marco del CNBE.  
<https://amautaenlinea.com/blog/planificacion-del-aprendizaje-a-partir-de-experiencias-de-aprendizaje-y-la-evaluacion-formativa-en-el-marco-del-cneb/>

Arenas, A. Objetivos de aprendizaje: claves para lograr experiencias de aprendizaje significativo.  
<https://edu-labs.co/articulos/objetivos-de-aprendizaje-claves-para-lograr-experiencias-de-aprendizaje-significativo/>

Astuti, R. F., Sudiarditha, I. K. R., y Pratama, A. (2023). The influence of the family environment and self-regulated learning on student learning outcomes. *Jurnal Pendidikan Ekonomi, Perkantoran, dan Akuntansi*, 4(1), 292–300.  
<https://www.researchgate.net/publication/385402744>

Baig, M., González-Ceballos, I., y Esteban-Guitart, M. (2023). Universidades 360. La vinculación de tiempos, espacios y agentes sociales, educativos y comunitarios. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(74). <https://revistas.um.es/red/article/view/540591>

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.

Barbero, J. M. (2004). *Educación y narrativas: experiencias y relatos para una pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: Paidós.

Becerra Santa Cruz, A. (2018). ACTIVIDADES COCURRICULARES EN ELENA DE WHITE Y LA PROPUESTA EDUCATIVA EN UN MUNDO POSMODERNO. *Apuntes Universitarios*, 8 (1).  
<https://www.redalyc.org/journal/4676/467655911007/467655911007.pdf>

- Birch, S. H., y Ladd, G. W. (2014). School climate, family structure, and academic achievement: A study of moderation effects. *Journal of School Psychology*, 58(1), 171–185.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.05.001>
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Wolters Kluwer.  
<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bolívar, A. (2019). Educación para la ciudadanía democrática: un desafío de la escuela actual. *Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 5–22.
- Bronfenbrenner, U. (1993). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.  
<https://archive.org/details/bronfenbrenner-u.-la-ecologia-del-desarrollo-humano>
- Buendía Eisman, L. (2002). Ética en la investigación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 60(222), 5–21.
- Buendía, E. (2002). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Cáceres Muñoz, J., Jiménez Hernández, A. S., & Martín Sánchez, M. Á. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del Covid-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/19888>
- Carbonell, J. (2015). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Morata.

- Carbonell, J., y Torrego, J. C. (2017). *La participación y la convivencia en la escuela: hacia un modelo inclusivo*. Graó.
- Caseres, C. (2015). *Estrategias de aprendizaje con apoyo de tecnologías de información y comunicación* [Tesis, Universidad de Chile].
- Castro Pérez, M., y Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares.
- Cedeño, I. C., Davis, L. E. F., y Cervantes, G. M. (2015). Gestión académica saludable en el contexto universitario. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 21.
- Chacón, J. (2016). Gestión del proyecto extracurricular del área musical en centros educativos de educación primaria y su incidencia en la comunidad educativa. *Revista Gestión de la Educación*, 6(2), 19–57. <https://doi.org/10.15517/rge.v1i2.25480>
- Chen, P.(2023). Sports participation and academic performance in primary school: A cross-sectional study in Chinese children. *Frontiers in Public Health*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1338190>
- Chiavenato, I. (2017). *Introducción a la teoría general de la administración*. McGraw-Hill.
- Chipana, F. (2022). *Aprendizaje colaborativo y desarrollo socioemocional en contextos escolares*. Editorial Educación y Sociedad.

- Cibertec. (2022). 4 ventajas de participar en actividades extracurriculares. *Cibertec*.  
<https://www.cibertec.edu.pe/noticias/ventajas-de-participar-en-actividades-extracurriculares/>
- Creswell, J. W. (2009). *Investigación cualitativa y diseño de investigación*. Pearson Educación.
- Creswell, J. W. (2015). *Diseño de investigación: Investigación cualitativa, cuantitativa y mixta* (4ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Crimson Education. (2025, 7 de agosto). 10 beneficios de las actividades extracurriculares para estudiantes de secundaria. <https://www.crimsoneducation.org/es/blog/beneficios-de-las-actividades-extracurriculares-para-estudiantes-de-secundaria/>
- Cruz-Díaz, R., Ordóñez-Sierra, R., García, S. R., y Rabasco, F. P. (2016). Buenas prácticas que desarrollan la competencia mediática en entornos socioeducativos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (48), 97–113.
- Curiante, M. (2007). “Participación infantil: una mirada hacia las prácticas institucionales” [Tesis, Universidad Academia de Humanismo Cristiano].
- Darling, N., Caldwell, L. L., y Smith, R. (2005). Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment. *Journal of Leisure Research*, 37(1), 51–76.

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., y Gu, Q. (2006). *Variations in the work and lives of teachers: Relative and relational effectiveness*. Teachers College Press.

Delgado Rojas, D., J. (2014). *Análisis de experiencias de participación de niños y niñas en la toma de decisiones* [Tesis, Universidad Pedagógica Nacional].  
<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1572/DelgadoBurbanoRojasLeon2014.pdf>

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.

Díaz Barriga, F., y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2018). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.

Díaz, R., y García, L. (2017). La importancia de las actividades extracurriculares en el desarrollo integral de los estudiantes. *Revista Latinoamericana de Educación*, 35(2), 45–60.

Díaz-Barriga, F. (2020). Metodologías educativas en tiempos de crisis. *Revista de Pedagogía*, 45(2), 120–135.

Domínguez, C., y Pérez, J. (2016). Actividades extracurriculares y su impacto en la convivencia escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(1), 89–102.

- Duarte, P., y Fernández, M. (2018). La participación familiar en la educación primaria: factores y efectos. *Revista de Investigación Educativa*, 36(3), 245–260.
- Dufresne, R. L. (2019). *Pedagogía de la participación y aprendizaje socioemocional*. Editorial Universitaria.
- Echeverría, A. (2015). La escuela como espacio de participación y desarrollo. *Revista Educación y Sociedad*, 33(2), 77–93.
- Espinoza, M., y López, J. (2020). Experiencias de aprendizaje extracurricular y desarrollo de habilidades socioemocionales en primaria. *Revista Educación y Cultura*, 12(4), 55–70.
- Fernández, L., y González, P. (2017). Actividades extracurriculares y rendimiento académico: una revisión sistemática. *Revista de Estudios Educativos*, 42(1), 31–50.
- García, C., y Molina, R. (2018). La implicación de la familia en el aprendizaje escolar: un análisis comparativo. *Revista de Psicología Educativa*, 23(2), 101–117.
- García, M. J., y Torres, A. (2016). Actividades extracurriculares: aprendizaje y desarrollo integral en la educación básica. *Revista de Educación Integral*, 8(3), 45–59.
- García, S. R., y Rabasco, F. P. (2016). Estrategias didácticas para fomentar la participación y el aprendizaje activo en entornos socioeducativos. *Revista Píxel-Bit*, (48), 97–113.
- González, J., y Hernández, R. (2019). La relación entre participación extracurricular y habilidades socioemocionales en estudiantes de secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 34–50.

- González, M., y López, F. (2015). Aprendizaje cooperativo y participación en actividades extracurriculares: beneficios y retos. *Revista de Innovación Educativa*, 14(2), 22–37.
- González-Ceballos, I., Baig, M., y Esteban-Guitart, M. (2023). *Universidades 360. La vinculación de tiempos, espacios y agentes sociales, educativos y comunitarios*. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(74). <https://revistas.um.es/red/article/view/540591>
- Hernández, R., y Martínez, L. (2018). Estrategias de participación escolar y desarrollo socioemocional. *Revista de Educación y Pedagogía*, 40(2), 67–82.
- Hernández, T. (s.f.). *Actitudes y comportamientos – Educación emocional y gestión psicosocial, coaching emocional y ejecutivo*. <https://taniahernandez.es/actitudes-y-comportamientos/>
- Hernández, T. (s.f.). *Actitudes y comportamientos – Tania Hernández Coach Emocional. Educación emocional y gestión psicosocial, coaching emocional y ejecutivo*. <https://taniahernandez.es/actitudes-y-comportamientos/>
- Jiménez, A. (2020). Experiencias de aprendizaje y desarrollo integral en actividades extracurriculares. *Revista Educación Integral*, 12(2), 33–50.
- Jiménez, E., y Torres, P. (2017). La participación infantil y su influencia en el desarrollo de competencias sociales. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 21–35.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2009). *Joining together: Group theory and group skills* (10th ed.). Pearson.

- Kozub, F. M., y McDonnell, J. (2000). A review of research on extracurricular physical activity. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 71(1), 45–50.
- López, F., y Martínez, P. (2016). Actividades extracurriculares y rendimiento académico en secundaria. *Revista de Estudios Educativos*, 41(3), 75–92.
- Marín, L., y Pérez, R. (2018). La familia y su impacto en la educación formal e informal de los niños. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 23–39.
- Monarca, H. (2017). *Uniando redes: apoyo comunitario*. Editorial Universitaria.
- Morales, P., & Sánchez, J. (2016). Participación y desarrollo integral en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 55–71.
- Parodi Chocano, D. (2022). 8 estrategias para ayudarnos a estimular la participación de nuestros estudiantes. *Innovación pedagógica*. <https://ucontinental.edu.pe/innovacionpedagogica/8-estrategias-para-ayudarnos-a-estimular-la-participacion-de-nuestros-estudiantes/estrategias-didacticas-activas/>
- Pérez, L., y Rodríguez, A. (2019). Estrategias de aprendizaje cooperativo y su influencia en la participación escolar. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 77–92.
- Rodríguez, M., y García, P. (2015). Experiencias extracurriculares y desarrollo integral de estudiantes de primaria. *Revista de Educación y Cultura*, 11(3), 45–60.
- Suárez, D. H. (2017). Relatar la experiencia docente: documentación narrativa y memoria pedagógica. *Revista Educación y Ciudad*, (33), 27–38.

Torres, R., y Vega, J. (2018). Participación y rendimiento académico en contextos socioeducativos.

*Revista de Pedagogía*, 40(3), 55–70.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.

Harvard University Press.

Zapata, C. (2013). Educación formal, no formal e informal: perspectivas comparadas. Fondo

Editorial Universidad del Rosario.

## APÉNDICES

### APÉNDICE N°1: RESULTADOS FINALES SEMINARIO NIÑEZ ESCOLAR

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1g2aAfcvauZDp6oiRhNpBwq5VxffPfgo2/edit?gid=405678754#gid=405678754>

### APÉNDICES N° 2: INSTRUMENTO ENTREVISTA PARA LA NIÑEZ

<https://docs.google.com/document/d/1IF-58DnZT1lO7Ix1Xgs5NmZ2hAkXwQr2/edit>

### APÉNDICE N°3: CONSENTIMIENTO INFORMADO

<https://drive.google.com/drive/folders/1yqWYHTtYJcv9ueA-j3ZTM7FDlmVLhx7t>

### APÉNDICE N°4: INSTRUMENTO CUESTIONARIO PARA LA NIÑEZ

[https://docs.google.com/document/d/1N\\_PXCbS3XD-c8UD\\_LQfyIQ7cCjnDANKw/edit](https://docs.google.com/document/d/1N_PXCbS3XD-c8UD_LQfyIQ7cCjnDANKw/edit)

### APÉNDICE N°5: TABLA DE CORRESPONDENCIA FINAL DEL SEMINARIO

[https://docs.google.com/document/d/1ObzYur-nK4WIq7o5TkaA\\_hTRsge-10GF/edit#heading=h.qrwn4680h5fb](https://docs.google.com/document/d/1ObzYur-nK4WIq7o5TkaA_hTRsge-10GF/edit#heading=h.qrwn4680h5fb)