



REVISTA

# CÁTEDRA

January - April 2021 | Vol. 4 Núm. 1 | Quito, Ecuador



Universidad Central del Ecuador  
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación





REVISTA

# CÁTEDRA

**Revista Cátedra**, de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador tiene una frecuencia cuatrimestral, publica el primer mes de cada periodo de enero-abril, mayo-agosto, septiembre-diciembre. Director/Editores Jefe Ph.D. Sergio Lujan Mora, MSc. Verónica Simbaña Gallardo.

**Sede de la revista:** Quito - Ecuador, pertenece a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador.

**ISSN electrónico:** 2631-2875

**Código de identificación** (*Digital Object Identifier*) 

**Página web:** <http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/index>

**Correo de la revista:** [revista.catedra@uce.edu.ec](mailto:revista.catedra@uce.edu.ec)

**Teléfono:** (+593) 2506-658 ext. 111 o 22904-760

**Política de acceso abierto:**



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

**Detección de plagio:** la revista usa el **sistema antiplagio URKUND**.

**El proceso editorial** se gestiona a través del OJS (*Open Journal System*).

La revista acepta artículos en **español e inglés**.

## SERVICIOS DE INFORMACIÓN:



<https://www.facebook.com/Revista-C%C3%A1tedra-311979352979792>



Instagram

<https://www.instagram.com/revistacatedra/?hl=es-la>



<https://twitter.com/CatedraUce>



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

**Revista Cátedra** ha sido indexada en las siguientes bases de datos y sistemas de información científica

#### DIRECTORIOS SELECTIVOS



#### BASES DE DATOS SELECTIVAS



#### BUSCADORES DE LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS



<https://doaj.org/toc/2631-2875>



<https://portal.issn.org/resource/ISSN/2631-2875>

#### ÍNDICE DE CALIDAD



<http://miar.ub.edu/issn/2631-2875>



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

**AUTORIDADES:**

**UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR**  
**FACULTAD, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Ph.D. Fernando Sempértégui Ontaneda

**Rector**

Dra. María Augusta Espín

**Vicerrectora Académica**

Dra. María Mercedes Gavilánez

**Vicerrectora de Investigación, Doctorados e Innovación**

MSc. Marco Pozo Zumárraga

**Vicerrector Administrativo**

Ph.D. Guillermo Terán Acosta

**Decano de la Facultad de Filosofía, Letra y Ciencias de la Educación**

Ph.D. Juan Carlos Cobos Velasco

**Vicedecano de la Facultad de Filosofía, Letra y Ciencias de la Educación**

**Dirección postal:** Av. Universitaria, Quito 170129

**Correo electrónico:** decanato.fil@uce.edu.ec

**Teléfono:** (+593) 2506-658 ext. 111 o 22904-760



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## **MENCIÓN DEL CUERPO EDITORIAL**

### **DIRECTOR /EDITORES JEFE**

Ph.D. Sergio Luján Mora. Universidad de Alicante, España ([sergio.lujan@ua.es](mailto:sergio.lujan@ua.es), [web personal](#))

MSc. Verónica Patricia Simbaña Gallardo. Universidad Central del Ecuador, Ecuador ([vpsimbanag@uce.edu.ec](mailto:vpsimbanag@uce.edu.ec))

### **CONSEJO CIENTÍFICO**

Ph. D. Cristina Cachero Castro. Universidad de Alicante, España ([ccc@ua.es](mailto:ccc@ua.es), [web personal](#))

Ph. D. Santiago Meliá Biegbeder. Universidad de Alicante, España ([santi@ua.es](mailto:santi@ua.es), [web personal](#))

Ph. D. Silvia Berenice Fajardo Flores. Universidad de Colima, México ([medusa@ucol.mx](mailto:medusa@ucol.mx), [web personal](#))

Ph.D. Rosa Navarrete. Escuela Politécnica Nacional. Ecuador. ([rosa.navarrete@epn.edu.ec](mailto:rosa.navarrete@epn.edu.ec), [web personal](#))

Ph.D. Marker Milosz. Politechnika Lubelska. Polonia ([m.milosz@pollub.pl](mailto:m.milosz@pollub.pl), [web personal](#))

### **EDITOR ACADÉMICO**

Ph.D. Floralba del Rocío Aguilar Gordón. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador ([faguilar@ups.edu.ec](mailto:faguilar@ups.edu.ec), [web personal](#))

### **EDITOR DE REDACCIÓN**

MSc. Luis Cuéllar. Universidad Central del Ecuador, Ecuador ([lacuellar@uce.edu.ec](mailto:lacuellar@uce.edu.ec))

### **EDITOR ASOCIADO**

Ph.D. Ruth Enriqueta Páez Granja. Universidad Central del Ecuador, Ecuador ([repaez@uce.edu.ec](mailto:repaez@uce.edu.ec), [web personal](#))

Ph.D. Hamilton Omar Pérez Narváez. Universidad Central del Ecuador, Ecuador ([hperez@uce.edu.ec](mailto:hperez@uce.edu.ec), [web personal](#))

MSc. Liliana Jaramillo Naranjo. Universidad UTE. Ecuador ([lilian.jaramillo@ute.edu.ec](mailto:lilian.jaramillo@ute.edu.ec))

### **EQUIPO TÉCNICO**

Coordinador: Ph.D. Juan Carlos Cobos. Universidad Central del Ecuador ([jccobos@uce.edu.ec](mailto:jccobos@uce.edu.ec))



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](#)

### **DIAGRAMADOR**

MSc(c). Jorge Adrián Santamaría Muñoz. Universidad Central del Ecuador.  
([jasantamaria@uce.edu.ec](mailto:jasantamaria@uce.edu.ec), [web personal](#) )

### **DISEÑADOR**

Tnlgo. Iván Alejandro Miranda Madrid. Instituto Tecnológico Superior Cordillera, Ecuador ([iv1993.16@gmail.com](mailto:iv1993.16@gmail.com) )

### **DISEÑADOR PORTADA**

MSc. Orlando Rubén Andrade Flores. Universidad Central del Ecuador  
([orandrade@uce.edu.ec](mailto:orandrade@uce.edu.ec), [web personal](#))

### **TRADUCTOR**

Ph.D. Adriana Beatriz Curiel Ávila. Universidad San Francisco de Quito. Ecuador  
([arcuriela@asig.com.ec](mailto:arcuriela@asig.com.ec), [web personal](#))

MSc. Diego Patricio Maldonado Miño. Universidad San Francisco de Quito. Ecuador  
([dpmaldonado@asig.com.ec](mailto:dpmaldonado@asig.com.ec) , <https://usfq.edu.ec/paginas/inicio.aspx> )

### **MAQUETADOR**

MSc(c). Jorge Adrián Santamaría Muñoz. Universidad Central del Ecuador.  
([jasantamaria@uce.edu.ec](mailto:jasantamaria@uce.edu.ec), [web personal](#) )

### **ASISTENTE**

Lic. Silvia Calvachi. Universidad Central del Ecuador. Ecuador  
( [sjcalvachi@uce.edu.ec](mailto:sjcalvachi@uce.edu.ec) )

### **SOPORTE OJS**

Ph.D. Juan Carlos Cobos. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.  
([jccobosv@uce.edu.ec](mailto:jccobosv@uce.edu.ec) )

MSc(c). Jorge Adrián Santamaría Muñoz. Universidad Central del Ecuador.  
([jasantamaria@uce.edu.ec](mailto:jasantamaria@uce.edu.ec), [web personal](#) )

## **Contacto**

**Dirección postal:** Av. Universitaria, Quito 170129

**Correo electrónico revista:** [revista.catedra@uce.edu.ec](mailto:revista.catedra@uce.edu.ec)

**Director/ Editores Jefe:** Sergio Luján-Mora y Verónica Simbaña-Gallardo

**Correo electrónico editores:** [vpsimbanag@uce.edu.ec](mailto:vpsimbanag@uce.edu.ec)

**Teléfono:** (+593) 2506-658 ext. 111 o 22904-760



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](#)

## **FUNCIONES DE LOS ÓRGANOS DE LA REVISTA**

### **DEL DIRECTOR/EDITORES/ JEFE**

- Asegurar la calidad de la revista.
- Ejercer la representación legal de la revista en ausencia del Coordinador del Consejo Editorial.
- Nombrar asesores científicos nacionales e internacionales.
- Comprobar que se cumplan las normas de publicación.
- Decidir la publicación y divulgación de los artículos.
- Proponer las normas de publicación.
- Aplicar criterios de objetividad.
- Definir las funciones y deberes del resto del cuerpo editorial.
- Supervisar el trabajo del cuerpo editorial.

### **DEL CONSEJO EDITORIAL**

- Asistir a reuniones convocadas (presencial o video conferencia) por el Coordinador del Consejo editorial o directores de la revista.
- Garantizar la publicación y periodicidad de publicaciones.
- Mantener criterios de calidad científica y editorial.
- Proponer revisores externos.

### **DEL EDITOR ACADÉMICO**

- Asistir a reuniones convocadas por el Consejo Editorial.
- Analizar la evolución de la revista.
- Proponer acciones de mejora.
- Evaluar la calidad científica de la revista.
- Sugerir evaluadores externos.

### **DEL EDITOR DE REDACCIÓN**

- Monitorear servicios de interactividad con el lector (Boletín de noticias, comentarios en los artículos, foros, entre otros).
- Planificar servicios de información (directorios, catálogos, portales de revistas, hemerotecas virtuales, sistemas de categorización o listas de núcleo básico de revistas nacionales, entre otros servicios de información).
- Planificar cobertura de artículos para personas con diferentes discapacidades.
- Supervisar la optimización del contenido a publicarse.

### **DEL EDITOR ASOCIADO**

- Asistir a reuniones convocadas por el Consejo Editorial.
- Velar por aspectos éticos de la publicación.
- Revisar la calidad de los manuscritos.
- Desarrollar investigaciones relacionadas con el mejoramiento de la revista.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

**DEL EQUIPO TÉCNICO**

- Administrar la plataforma de recepción y publicación de artículos.
- Verificar que los artículos cumplan con las normas.
- Maquetar las publicaciones.

**DEL EQUIPO DE EVALUADORES POR PARES**

- Designar revisores para cada uno de los artículos.
- Enviar a los autores los resultados del revisor.
- Proponer a los autores mejoras en el manuscrito.
- Coordinar números especiales de la revista.
- Evaluar los trabajos en el menor tiempo posible.
- Garantizar la calidad académica y científica del manuscrito.
- Responder a requerimientos de naturaleza científica que formule el Consejo Editorial.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## CARACTERÍSTICAS DE GESTIÓN Y POLÍTICA EDITORIAL

### ACERCA DE NOSOTROS

La *Revista Cátedra*, de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, de la Universidad Central del Ecuador, ha sido un medio de comunicación desde 1992; a través de boletines se plasmaba la voz académica de la docencia cuyo objetivo relevante era mejorar la calidad educativa con base en su experiencia, sabiduría y saberes como docentes formadores de maestros y maestras; a partir de mayo de 2018, la *Revista Cátedra* resurge como un espacio que crea y difunde artículos orientados al perfeccionamiento del proceso educativo y su vinculación con la sociedad.

### OBJETIVO

Difundir artículos científicos multidisciplinarios, inéditos, elaborados bajo parámetros propios de la metodología de la investigación, construidos con rigor académico y fundamentados en la práctica docente.

### COBERTURA TEMÁTICA

Las bases teóricas de las Ciencias de la Educación en sus diferentes especialidades y niveles del sistema educativo.

### PÚBLICO AL QUE VA DIRIGIDA LA REVISTA

Todos los investigadores nacionales e internacionales interesados en publicar trabajos de calidad que aporten al perfeccionamiento del proceso educativo. Desde sus orígenes la *Revista Cátedra* se publicó en formato impreso. Actualmente se publica en formato electrónico, utiliza entornos virtuales para alinearse a las necesidades de los usuarios y editores de la revista.

### Misión

La *Revista Cátedra*, de la Universidad Central del Ecuador, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, difunde artículos científicos sobre diversas áreas del conocimiento vinculadas a la Ciencias de la Educación, sustentada en la metodología de la investigación educativa y en el servicio a la comunidad.

### Visión

Ser promotores en la publicación de artículos científicos de alta calidad que, orientada por una investigación y desde diversas áreas del conocimiento, se constituya en el referente de mayor prestigio en la comprensión y perfeccionamiento del proceso educativo.

**ENFOQUE Y ALCANCE:** *Cátedra* tiene como bases teóricas las Ciencias de la Educación en sus diferentes especialidades y niveles del sistema educativo. Difunde artículos científicos-académicos construidos bajo parámetros propios de la investigación. Está abierta a escritores nacionales e internacionales interesados en aportar significativamente a la solución de problemas educativos actuales.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

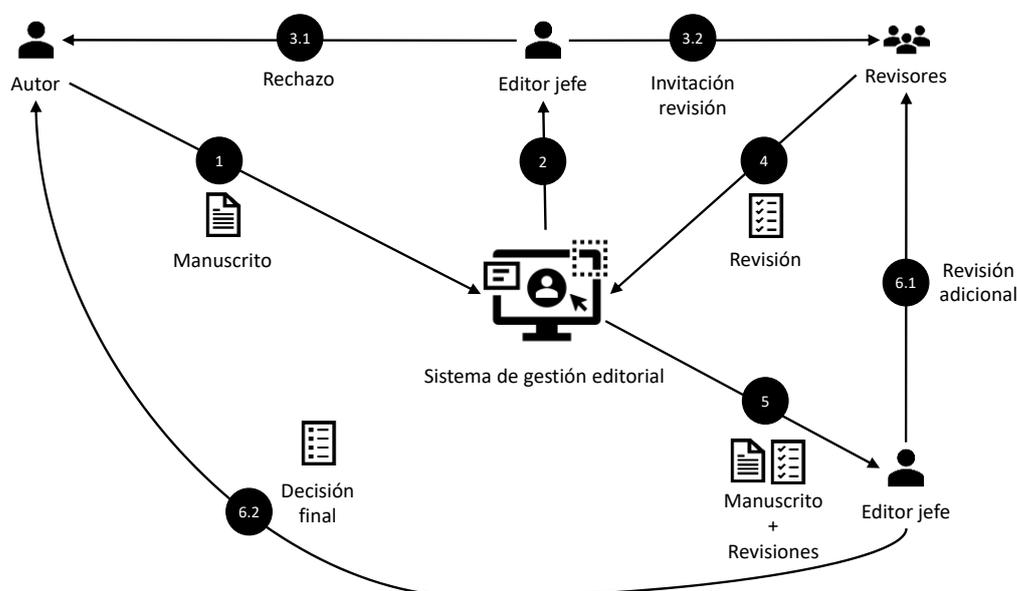
## PERIODICIDAD

La Revista *Cátedra* es una publicación cuatrimestral tiene una frecuencia cuatrimestral, publica el primer mes de cada periodo de enero-abril, mayo-agosto, septiembre-diciembre.

## SISTEMA DE ARBITRAJE

El sistema de arbitraje de los artículos recibidos emplea el método de revisión por pares doble ciego, es decir, los revisores no conocen los nombres o afiliación de los autores y los autores no conocen los nombres o afiliación de los revisores. Como mínimo, cada artículo es revisado por dos revisores que son evaluadores externos nacionales e internacionales que no pertenecen al equipo interno de la revista. El proceso de revisión es confidencial y los participantes del mismo se comprometen a no revelar ninguna información del mismo.

El procedimiento empleado para la selección de los artículos a publicar se representa gráficamente en la siguiente imagen que se explica a continuación:



1. El autor envía el manuscrito de su artículo a la revista a través del sistema de gestión editorial que asegura el anonimato.

2. El editor jefe realiza un examen previo del artículo para verificar que cumpla los parámetros esenciales de la revista: temática, estructura del artículo, cumplimiento de las instrucciones generales, revisión antiplagio, etc.

3. Según el resultado del examen del paso 2, el editor jefe decide:

3.1 Rechazar el artículo por incumplir los parámetros esenciales.

3.2 Invitar a un conjunto de revisores a revisar el manuscrito.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

4. Los revisores que han aceptado la invitación del paso 3.2, envían sus revisiones a través del sistema de gestión editorial que asegura el anonimato.

5. El editor jefe vuelve a revisar el manuscrito y las revisiones de los revisores.

6. Según el resultado del examen del paso 6, el editor jefe decide:

6.1 Solicitar una revisión adicional a uno o varios revisores adicionales en caso de duda por las revisiones recibidas.

6.2 Comunicar el resultado del proceso de revisión: aceptar, aceptar con cambios (mayores o menores) o rechazar.

### **POLÍTICA DE PRESERVACIÓN DIGITAL**

El sitio web de la revista proporciona el acceso a todos los artículos publicados a lo largo de su historia.

### **PRIVACIDAD**

Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

### **POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO**

Revista Cátedra adhiere al modelo Acceso Abierto en el que los contenidos de las publicaciones científicas se encuentran disponibles a texto completo libre y gratuito en Internet, sin embargos temporales, y cuyos costos de producción editorial no son transferidos a los autores. Esta política propone quebrar las barreras económicas que generan inequidades tanto en el acceso a la información, como en la publicación de resultados de investigaciones.

### **LICENCIA DE ACCESO ABIERTO**

Los autores conservan todos los derechos de publicación del artículo y conceden a la Revista Cátedra una licencia no exclusiva, intransferible y sin regalías por duración ilimitada para su reproducción, distribución y comunicación pública a nivel mundial bajo una licencia <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

**DETECCIÓN DEL PLAGIO:** La revista usa el **sistema antiplagio URKUND**.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

## CÓDIGO DE ÉTICA

*Cátedra*, se adhiere a las normas de Committee on Publication Ethics (COPE) en <https://publicationethics.org/>

### Compromisos de los autores

- **Originalidad del manuscrito:** los autores confirman que el manuscrito es inédito y no contiene contenido similar al de otros autores.
- **Manuscritos simultáneos** los autores confirman que el manuscrito no ha sido enviado para su posible publicación como artículo de congreso, artículo de otra revista, capítulo de libro o cualquier otra publicación similar.
- **Fuentes originales:** los autores proporcionan correctamente las fuentes bibliográficas que se utilizaron para el manuscrito. La revista a través del sistema antiplagio URKUND revisará la originalidad, si el artículo presenta un nivel menor de coincidencia será aceptado, caso contrario se rechazará.
- **Autoría:** los autores de los artículos garantizan la inclusión de personas que han hecho contribuciones académico-científicas sustanciales al manuscrito. La revista acepta el orden de autores en el artículo, una vez enviado a revisión no se podrá modificar los autores.
- **Conflicto de intereses:** los autores que escriben en la revista tienen la obligación de señalar que no existe conflictos de intereses con entidades relacionadas a los manuscritos.
- **Responsabilidad:** los autores se comprometen a realizar una revisión de la literatura científica relevante y actual para ampliar perspectivas, visiones y horizontes del tema analizado, también se comprometen a realizar todas las correcciones enviadas por los revisores y a cumplir con el proceso de envío del artículo.

### Compromisos de los revisores

- **Rol de los revisores:** el proceso de evaluación de los artículos se presenta por pares ciegos para garantizar la imparcialidad, son especialistas en el tema; los autores desconocen sus identidades. Los revisores emiten criterios académicos con ética, transparencia y conocimiento con el fin de mantener la calidad científica de la revista.
- **Cumplimiento de los plazos previstos y reservas académicas:** es necesario que los revisores cumplan con los tiempos designados en la revisión del manuscrito; se notificará por la plataforma la fecha de envío y la fecha de presentación de los resultados. Del mismo modo los revisores designados guardarán la confidencialidad del manuscrito.
- **Objetividad:** los revisores están obligados a dar razones suficientes para sus valoraciones. Entregarán su informe de manera crítica, **según la plantilla de revisión respectiva.**



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

- **Publicidad de los artículos y conflicto de intereses:** una vez emitido el informe final de los revisores, cuyo rango será de 17 como nota mínima y 20 como máximo, los autores, a través de la plataforma, realizarán los cambios pertinentes hasta obtener 20/20; en este proceso habrá el sentido de reserva entre las dos partes, y se remitirá a revisores cuidando que no exista por ningún motivo intereses mutuos.

### **Compromisos de los editores**

- **Criterios de publicación de los artículos:** los editores emitirán juicios de valor académico, para ello solicitarán criterios de al menos dos revisores nacionales o internacionales, y con base en los informes se realizará la publicación de artículos. Los artículos no permanecerán aceptados sin publicarse.
- **Honestidad:** los editores evaluarán los manuscritos de forma imparcial, su informe se hará sobre la base del mérito científico de los contenidos, sin discriminación alguna.
- **Confidencialidad:** los editores y los miembros de la editorial se comprometen a guardar absoluta confidencialidad de los manuscritos, autores y revisores.
- **Tiempo previsto para la publicación:** la periodicidad de la revista es cuatrimestral, por lo tanto, los editores son garantes máximos del cumplimiento de los límites de tiempo para las revisiones y la publicación de los trabajos aceptados.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## ÍNDICE

EDITORIAL.....	15-17
----------------	-------

### ARTÍCULOS

#### EDUCACIÓN

<i>Estilos de enseñanza: un estudio descriptivo desde la práctica docente .....</i>	18-34
---	-------

Pablo Burbano-Larrea  
Mirian Basantes-Vásquez  
Isabel Ruiz-Lapuerta

<i>Innovación de contextos relacionales-comunicacionales para una educación transformadora.....</i>	35-55
---	-------

Maritza Crespo-Balderrama  
Diego Tapia-Figueroa

<i>Retos y logros de la aplicación de grupos interactivos en una comunidad de aprendizaje.....</i>	56-80
--	-------

Bolívar Villarreal-Yazán  
Verónica Maila-Álvarez  
Helen Figueroa-Cepeda  
Elizabeth Pérez-Alarcón

#### Informática

<i>El enfoque de la educación virtual desde una perspectiva holística frente a la pandemia del COVID-19 .....</i>	81-97
---	-------

Dina Inga-Lindo  
Felipe Aguirre-Chávez



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

*Uso de Kahoot como elemento motivador en el proceso enseñanza-aprendizaje*.....98-114

Juan Rojas-Viteri

Alex Álvarez-Zurita

Diego Bracero-Huertas



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## EDITORIAL

Es grato para la Revista Cátedra presentar el volumen cuatro, número uno en la versión electrónica. La temática desarrollada tiene sus bases teóricas en las Ciencias de la Educación en sus diferentes especialidades y niveles educativos; es así como se expone algunos aspectos relevantes, tales como educación e informática.

Los contenidos expuestos en este nuevo número se caracterizan por estar elaborados bajo parámetros propios de la metodología de la investigación. Además, se encuentran contruidos con rigor académico y fundamentados en la práctica docente.

El número consta de cinco artículos aprobados:

El primer artículo titulado *Estilos de enseñanza: un estudio descriptivo desde la práctica docente*, de la autoría de Pablo Burbano-Larrea, Mirian Basantes-Vásquez e Isabel Ruiz-Lapuerta. El manuscrito tiene como objetivo determinar cuáles son los estilos de enseñanza de los docentes de una institución educativa. Los autores usan una metodología con un enfoque cuantitativo y descriptivo, siendo un estudio de tipo trasversal. En las conclusiones señalan que los docentes, en su mayoría, tienen como estilo de enseñanza definido, el dinámico. Al hacer una integración de resultados entre el estilo analítico y el sistemático hallaron que la mayoría de docentes tienen características de estilos más bien tradicionales. También encontraron que en la práctica docente se observan estilos combinados como el analítico-sistemático y el dinámico-práctico. Entre los docentes investigados afirman que las mujeres presentan prevalencia en el estilo de enseñanza dinámico, mientras que los hombres en su mayoría cuentan con un estilo de enseñanza analítico.

El segundo artículo titulado *Innovación de contextos relacionales-comunicacionales para una educación transformadora*, de la autoría de Maritza Crespo-Balderrama y Diego Tapia-Figueroa. El manuscrito surge de la pregunta ¿cómo generar procesos transformadores en contextos educativos?, teniendo en cuenta que, todavía, en el Ecuador la educación está marcada por la jerarquización del conocimiento y relaciones que buscan la homogeneización y estandarización. Para el proceso se eligió una perspectiva innovadora, el construccionismo social-relacional, el cual mira al cuidado y a la educación como apropiación creativa, asertiva y proactiva de todo lo que nos sucede en la vida: vínculos, trabajos, relaciones y encuentros significativos; cuyos procesos permanentes de aprendizaje necesitan espacios de reflexión y acompañamiento. Los autores concluyen indicando que el estudio realizado permite evidenciar que la libertad, el diálogo, la curiosidad, la reflexión crítica y el respeto por la diferencia y la ética relacional potencian los contextos educativos y generan transformaciones que contribuyen a una vida digna a la construcción de posibilidades y bienestar común.

El tercer artículo titulado *Retos y logros de la aplicación de grupos interactivos en una comunidad de aprendizaje*, de autoría de Bolívar Villarreal-Yazán, Verónica Maila-Álvarez, Helen Figueroa-Cepeda y Elizabeth Pérez-Alarcón. El manuscrito nace de la necesidad de evaluar los logros y retos respecto a la implementación de una nueva estrategia metodológica educativa propuesta en el Ecuador. Este trabajo es de tipo



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

descriptivo y cualitativo, considera como caso de estudio a la Unidad Educativa Antisana, institución ubicada en un contexto rural del Ecuador. Los principales logros alcanzados según los autores fueron el diálogo igualitario, transformación y solidaridad, como principios del aprendizaje dialógico, además del liderazgo estudiantil y la potenciación de la zona de desarrollo próximo. Se advirtieron dificultades como empoderamiento, superficialidad de las actividades instrumentales y escasa participación de algunos estudiantes, docentes y voluntarios. Finalmente, se señala que es necesario proponer actividades colaborativas e integrar a otros actores sociales en calidad de voluntarios. Aspectos que permitirán fortalecer la inclusión y la cohesión social.

El cuarto artículo titulado *El enfoque de la educación virtual desde una perspectiva holística frente a la pandemia del COVID-19*, de la autoría de Dina Inga-Lindo y Felipe Aguirre-Chávez. El manuscrito emerge de la experiencia empírica y la revisión de variados documentos científicos que enfocan sus estudios desde una visión panorámica de las personas, con el fin de determinar en qué medida el enfoque de la educación virtual cumple con impartir un aprendizaje holístico en estudiantes universitarios. Los resultados según los autores fueron analizados estadísticamente indicando la confiabilidad del instrumento aplicado a cinco dimensiones con sus respectivos ítems, en un rango elevado de 0.933, afirman que las pruebas resultaron satisfactorias. Concluyen indicando que la educación virtual que se imparte posee una visión holística por los efectos positivos de satisfacción encontrados en los estudiantes universitarios. Resaltan que es necesario utilizar las herramientas digitales de manera inteligente, multidimensional, flexible, con disciplina y que impulse el aprendizaje activo, tomando como base el sistema asincrónico y sincrónico.

El quinto artículo titulado *Uso de Kahoot como elemento motivador en el proceso enseñanza-aprendizaje*, de la autoría de Juan Rojas-Viteri, Alex Álvarez-Zurita y Diego Bracero-Huertas. El manuscrito surgió de la necesidad de generar en el alumnado investigado el deseo de aprender mientras se divierten. El objetivo general de la investigación fue analizar el uso de *Kahoot* como elemento motivador en el proceso enseñanza-aprendizaje. La metodología utilizada por los autores en la estructuración de este trabajo fue empírica-analítica de corte descriptivo. Además, se emplearon durante todo el período lectivo 2019-2020 cuestionarios tipo quiz para reforzar los temas tratados en cada clase, mismos que permitieron medir estadísticamente la preferencia del alumnado por el uso de *Kahoot*. Señalan que los resultados revelaron que el alumnado investigado mostró estar motivado al momento de aprender, así como también al momento de ser evaluados, pues se sentían sin presión para responder. Finalmente, se demostró que es una herramienta digital que motiva al estudiantado a asistir a clases y participar de forma más activa en el aula.

**Revista Cátedra** agradece a todos los autores y evaluadores de los artículos que han hecho posible la publicación de este número. Extiende la invitación a la comunidad académica nacional e internacional a presentar sus trabajos de investigación



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

relacionados a las Ciencias de la Educación en sus diferentes especialidades y niveles educativos.

Directores/Editores Jefe



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



REVISTA

# CÁTEDRA

## Estilos de enseñanza: un estudio descriptivo desde la práctica docente

### *Teaching styles: a descriptive study from teaching practice*

Pablo Burbano-Larrea

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

[pdburbano@uce.edu.ec](mailto:pdburbano@uce.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-4476-9407>

Mirian Basantes-Vásquez

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

[msbasantes@uce.edu.ec](mailto:msbasantes@uce.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0001-5960-312X>

Isabel Ruiz-Lapuerta

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

[ipruiz@uce.edu.ec](mailto:ipruiz@uce.edu.ec)

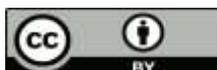
<https://orcid.org/0000-0002-0226-729X>

(Recibido: 17/11/2020; Aceptado: 20/11/2020; Versión final recibida: 20/12/2020)

Cita del artículo: Burbano-Larrea, P., Basantes-Vásquez, M. y Ruiz-Lapuerta, I. (2021). Estilos de enseñanza: un estudio descriptivo desde la práctica docente. *Revista Cátedra*, 4(1), 18-34.

### Resumen

En las instituciones educativas participan personas que cumplen distintos roles: autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia. Los docentes en su ejercicio profesional desarrollan un estilo que les distingue por la manera cómo enseñan y cómo evalúan buscando consolidar los aprendizajes de sus estudiantes. Conocer cuáles son los estilos de enseñanza de los docentes de una institución permite caracterizarla y desarrollar estrategias para alcanzar los fines académicos. Esta investigación tuvo como objetivo identificar los estilos de enseñanza que se encuentran presentes entre los docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Revista Cátedra, 4(1), pp. 18-34, enero-abril 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i1.2569>

Ecuador. Tuvo un enfoque cuantitativo y un nivel descriptivo, siendo un estudio de tipo transversal. Las conclusiones señalan que, los docentes en su mayoría tienen como estilo de enseñanza definido el dinámico. Al hacer una integración de resultados entre el estilo analítico y el sistemático se halló que la mayoría de docentes tienen características de estilos más bien tradicionales. También se encontró que en la práctica docente se observan estilos combinados como el analítico-sistemático y el dinámico-práctico. Entre los docentes investigados las mujeres presentan prevalencia en el estilo de enseñanza dinámico, mientras que los hombres en su mayoría cuentan con un estilo de enseñanza analítico. Parece ser que el semestre en donde se imparte cátedra también determina el estilo utilizado, pues se ha encontrado diferencias entre los niveles de educación superiores y los inferiores.

## Palabras clave

Docentes, estilo-enseñanza, estudio descriptivo, prácticas didácticas.

## Abstract

The educational institutions involve people in different roles: authorities, teachers, students and parents. The teachers in their professional practice develop a style that distinguishes them by the way they teach and how they evaluate, seeking to consolidate the learning of their students. Knowing the teaching styles of the teachers in an institution allows us to characterize it and develop strategies to achieve academic goals. The objective of this research was to identify the teaching styles that are present among the teachers of the Faculty of Philosophy, Literature and Educational Sciences of the Central University of Ecuador. It had a quantitative approach and a descriptive level, being a transversal study. The conclusions point out that the majority of the teachers have a defined dynamic teaching style. When integrating the results between the analytical and systematic styles, it was found that the majority of teachers have characteristics of rather traditional styles. It was also found that in teaching practice, combined styles such as the analytical-systematic and the dynamic-practical are observed. Among the teachers researched, women show prevalence in the dynamic teaching style, while men mostly have an analytical teaching style. It seems that the semester in which a professorship is given also determines the style used, since differences have been found between higher and lower levels of education.

## Keywords

Descriptive study, style-teaching, teachers, teaching practices.

## 1. Introducción

El proceso de enseñanza y aprendizaje está matizado por diversos factores que participan en el desarrollo de las actividades y la consecución de los fines propios de la educación. Este proceso se debe estudiar de manera holística, evitando reducirlo a momentos o etapas aisladas. En esta compleja dinámica se advierte la importancia de realizar profundos análisis de las variables participantes y las relaciones entre ellas. Siendo una de estas variables “el docente” y el conjunto de acciones que emprende con el propósito de contribuir al aprendizaje de sus estudiantes.

De acuerdo a lo que señala Ventura, la investigación de estas variables a nivel superior ha llevado a la realización de esfuerzos políticos y curriculares que tienen como propósito alcanzar la tan ansiada calidad en la educación. Además, se destaca la importancia de las



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

prácticas didácticas, pero se evidencia también las dificultades al momento de transferir la teoría en práctica. Se recalca también la importancia de profundizar el estudio de los elementos fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje (Ventura, 2011, pp. 143-144).

Uno de los elementos fundamentales de estudio es el conjunto de prácticas didácticas que caracterizan a un docente, lo cual se conoce como estilo de enseñanza. Chiang et al. (2013) mencionan que la definición de estilo de enseñanza “implica establecer criterios para categorizar comportamientos de enseñanza: que el docente los muestre habitual y continuamente; fundamentarse o tener su origen en actitudes personales que le son inherentes, y proceder de otros comportamientos abstraídos de su experiencia académica y profesional” (p. 63).

El objetivo de esta investigación es identificar los estilos de enseñanza presentes entre los docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Para el estudio se considera las carreras a las que pertenecen, el sexo y las unidades de formación en las que dictan clases.

En relación a la pertinencia del estudio cabe resaltar lo que señala Isaza y Henao (2012) “el estilo de enseñanza creado y utilizado por el docente determina todo su acto educativo, y por ende el logro del alto rendimiento académico” (p. 140). Por lo que el contar con información sobre los estilos de enseñanza a nivel individual, ofrece elementos para posteriores reflexiones en la búsqueda de armonizar los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los resultados académicos. Conocer cuál es el estilo de enseñanza predominante a nivel colectivo facilita identificar las características que matizan un cuerpo colegiado en particular, y orienta procesos de capacitación. Esto permite a los profesionales potenciar su estilo particular e integrar elementos metodológicos propios enriqueciendo así su quehacer profesional.

La vigencia y pertinencia de los resultados de este proceso de investigación radica en que permiten profundizar el análisis de la realidad de las carreras de educación, acrecentando el conocimiento sobre las prácticas pedagógicas de sus docentes. Como lo señala Laudadio y Da-Dalt (2014) “el análisis de las prácticas docentes conlleva necesariamente la búsqueda de prácticas eficaces” (p. 486). Esto contribuye a la toma de decisiones necesarias para el mejoramiento continuo de dichas prácticas en la búsqueda de la formación de calidad para los futuros profesionales docentes. Este trabajo resulta inédito, pues no se han realizado investigaciones previas sobre esta variable en la población señalada. Los hallazgos presentados basados en evidencias fortalecen el marco teórico y científico alrededor del rol del docente universitario. Este estudio es apenas un primer paso que orientará futuros esfuerzos al análisis de la influencia que pueden tener las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios en el ejercicio profesional de los futuros docentes de bachillerato.

El presente artículo está estructurado de la siguiente manera, en la sección 2, la revisión de la literatura; es decir los contenidos relacionados con los estilos de enseñanza. La sección 3 se refiere a los métodos y materiales utilizados en la presente investigación, además se contrastó con investigaciones realizadas por otros autores. En la sección 4 se detallan los hallazgos encontrados después de la aplicación del instrumento respectivo. En la sección 5 se detalla la discusión de resultados y en la sección 6 se describen las conclusiones pertinentes.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## 2. Revisión de la literatura

### 2.1 Enseñanza

La enseñanza era definida como la acción de instruir, adoctrinar o amaestrar con normas; de hecho, desde la visión socrática era considerado como un procedimiento y una metodología de dar educación. “Sería una acción que tendría como propósito presentar sistemáticamente una realidad” (Renés y Martínez, 2016, p. 227). También se puede definir enseñar como “presentar y hacer adquirir a los alumnos conocimientos que ellos no poseen” (Cousine, 1962, p. 6). Al respecto, Fortoul señala que el término enseñar ha sido entendido como “trasmisión de conocimiento”, dicha concepción es incluso compartida por un importante segmento de docentes y estudiantes normalistas. Esta visión comparte un rol protagónico del docente y pasivo del estudiante, con roles claramente diferenciados. Se deja de lado la complejidad de dimensiones que participan en el aprendizaje, percibiendo el aprendizaje como el resultado del trabajo docente (Fortoul, 2008, pp. 81-82). Ciertamente estas definiciones evidencian una acción concentrada en el docente o quien toma este rol. A lo largo del tiempo se ha revisado la conceptualización de enseñanza, buscando superar el rol pasivo del sujeto que aprende y visibilizar el sentido intencional por parte del que enseña.

“La enseñanza supera incluso la aplicación meramente técnica en el aula de un conjunto de estrategias diseñadas por otros” (Fortoul, 2008, p. 79) para procurar el aprendizaje. Además, incluye la intención, las actitudes y las características propias de la personalidad del docente. “No se puede hablar con singularidad de enseñanza si el hecho de enseñar no conlleva intencionalidad y percepción reflexiva” (Chiang, et al. 2013, p. 63). La intencionalidad de quien enseña y la percepción reflexiva de quien aprende, es lo que precisamente enmarca el estudio de los estilos de enseñanza, buscando enriquecer el debate sobre las características de la relación estudiante y docente en el aula. El propósito último es la consecución más elevada de los resultados de aprendizaje en los estudiantes.

Dentro del contexto universitario Laudadio y Da-Dalt consideran que, en la formación de profesionales, los docentes no pueden ser solo meros transmisores de conocimientos disciplinares, sino constituirse en verdaderos mentores vocacionales. El docente impacta en sus estudiantes en el desarrollo de actitudes y habilidades propias de su profesión (Laudadio y Da-Dalt, 2014, pp. 488-489). Es importante que el docente universitario no solo cuente con el conocimiento de la cátedra que imparte, sino con una serie de competencias pedagógicas y didácticas, y que conozca cuáles son los rasgos de enseñanza que le caracterizan.

En el estudio de los estilos pedagógicos de los docentes universitarios Callejas y Corredor recomiendan considerar los cuatro saberes que estructuran y orientan sus prácticas. Inicialmente *El saber*, comprendido como el conjunto de teorías y concepciones que guían su accionar. *Saber hacer*, como la aplicación de las teorías en la interpretación de la realidad. *Saber comunicar*, que implica la interacción dinámica con el otro en un espacio de diálogo permanente. Y finalmente, *Saber ser*, que se evidencia en el compromiso del docente en el desarrollo de sus estudiantes (Callejas y Corredor, 2002, pp. 64-66). “La comprensión de los estilos permite a los profesores entender las opciones que toman y los resultados que obtienen, las relaciones con la institución y con las personas” (Callejas y Corredor, 2002, p. 66).

### 2.2 Estilo de enseñanza

En relación a la conceptualización de estilo de enseñanza Laudadio y Da-Dalt (2014)



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

encontramos dos posturas: por un lado, quienes consideran a los estilos de enseñanza como mera decisión dicotómica entre estrategias y dimensiones que son tomadas aisladamente; por otro, los que discuten los estilos de enseñanza en términos de un perfil relativamente más complejo del simple uso de estrategias (p. 495).

Para propósitos de esta investigación y más cercanos a la segunda postura se los define como el conjunto de rasgos comportamentales que expresa el docente en su interacción con los estudiantes, orientando sus prácticas didácticas. Se caracteriza por ser constante en el tiempo y se presenta en el escenario de aprendizaje.

Los estilos de enseñanza no se pueden catalogar como positivos o negativos en sí mismos, solamente diferentes según González-Peiteado por lo cual resulta indispensable respetar los rasgos de cada docente en su quehacer educativo. La presencia de un estilo u otro esta determinado por una infinidad de variables como: el sexo del docente, los estilos de aprendizaje de los estudiantes, el nivel educativo, las características evolutivas de los estudiantes, e incluso la asignatura que se dicta (González-Peiteado, 2013, pp. 64-66).

Martínez-Geijo (2009) señala que “cada docente no posee *Estilos de Enseñanza* puros” (p. 5). Es decir, que los profesores no tienen un estilo de enseñanza definido, sino más bien presentan un perfil de combinación donde uno o dos se manifiestan predominantes en función de la frecuencia de sus comportamientos. Lo cual justifica estructurar estilos combinados siempre cuando sean complementarios y no antagónicos. Al respecto, Laudadio y Mazzitelli (2015) reconocen la existencia de una variedad de estilos que implican una multiplicidad de factores en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Esta diversidad está relacionada “con una percepción de la realidad del educador, las características de la enseñanza, la congruencia entre su conducta, sus representaciones y sus creencias de enseñanza” (p.16). De León (2005) señala:

que los criterios usados por distintos autores para definir y clasificar los estilos de enseñanza resultan muy variados, aun así, haciendo un esfuerzo de síntesis existe coincidencia en los criterios generales siguientes: (a) Interacción docente y estudiante; (b) Orientación hacia el logro del aprendizaje; (c) Rol del docente; (d) Relación con el contexto; (e) Concepción del profesor sobre el propósito de formación; (f) Rol del estudiante; (g) Gestión escolar (pp. 86-87).

Álvarez (2004) presenta una clasificación dicotómica de los estilos en verbales y no verbales y señala “sería interesante, en estos momentos, examinar si los estilos de enseñanza verbal/no verbal y los estilos de aprendizaje tienen relación entre sí y afectan al rendimiento” (p. 29). Al respecto, Aguilera refiere que se ha encontrado relación e incluso influencia entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje de los estudiantes (Aguilera, 2012, p. 84). Dicha relación se hace más notoria según señala Chiang en estudiantes pertenecientes a carreras del área de educación (Chiang, et al, 2016, p. 19).

Renés y Martínez (2013) presentan una clasificación de estilos de enseñanza basándose en los estilos de aprendizaje de Alonso, et al. (1994). Según los autores consideran la siguiente clasificación:



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Abierto: los docentes trabajan con contenidos no necesariamente presentes en la programación, promueven el trabajo en equipo e innovan en estrategias metodológicas.

Formal: los docentes se caracterizan por generar planificaciones detalladas de las actividades en el aula, fomentando el análisis y el trabajo individual por parte de sus estudiantes.

Estructurado: los docentes se ciñen a programas estrictos, prefieren un clima controlado en el aula y siempre basados en un riguroso contenido teórico.

Funcional: los docentes les dan énfasis a los contenidos procedimentales incluyendo ejemplificaciones aplicables a la vida cotidiana (pp. 7-10).

La clasificación anteriormente revisada presenta coincidencias conceptuales con cada uno de los cuatro estilos de enseñanza presentados en el *test Portilho/Banas* por Perochena, et al. (2017). Este cuestionario constituido por 40 ítems en escala de *Likert* clasifica los estilos en: dinámico, analítico, sistemático y práctico.

Dinámico: los docentes suelen ser más flexibles, buscando generar espacios de discusión y la participación de los estudiantes, no se ciñen de manera estricta al currículo o planificación.

Analítico: los docentes se orientan a programas establecidos, procurando cumplirlos en su totalidad, dando espacio a la reflexión por parte de los estudiantes y asegurando la comprensión de los contenidos.

Sistemático: los docentes promueven el debate, buscando generar en sus estudiantes intervenciones fundamentadas, les agrada la planificación y las estructuras en el trabajo.

Práctico: los docentes dan espacio a la experimentación, y mediante experiencias comprueban los contenidos teóricos, transfiriendo el conocimiento a entornos cotidianos (p. 76).

Otra clasificación por considerar es la utilizada por Rendon (2010) quien presenta tres estilos de enseñanza:

Magistral: los docentes son el centro del proceso académico y el estudiante toma un rol pasivo, con una enseñanza temática centrada en el contenido.

Tutorial: los docentes fomentan la aplicación de los contenidos teóricos en la vida cotidiana, centrado en el estudiante y en el desarrollo de habilidades.

Mediacional: los docentes profundizan y promueven las relaciones interpersonales y el trabajo colaborativo (pp. 9-10).

En el análisis de las diversas clasificaciones se observan coincidencias en el conjunto de rasgos que caracterizan a los estilos. Se halla con frecuencia que a pesar de la diversidad se puede realizar un ejercicio de integración de algunos de los estilos de enseñanza con rasgos que se complementan y otros claramente antagónicos. Por lo cual, es posible relacionar estas características en dos estilos: “tradicionales e innovadores” (Centeno et al, 2005, p. 5) o con los términos: “formales o liberales” (Bennet, 1979, p. 7).



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

### 3. Métodos y materiales

Este estudio se encuadró en un enfoque cuantitativo de investigación, considerando que los resultados obtenidos se expresan en valores numéricos y el procesamiento de los mismos se realizó mediante análisis estadísticos. Así como se pretendió explicar un fenómeno de la realidad; los resultados tomados de una muestra son susceptibles de ser generalizables a la población parte del estudio.

El nivel de esta investigación correspondió al descriptivo, pues caracteriza una faceta pedagógica del cuerpo docente mediante análisis estadístico. Los hallazgos presentaron la distribución de los estilos de enseñanza docente mediante frecuencias y porcentajes, los cuales han sido enriquecidos con una argumentación basada en el marco teórico y científico. Se contrastó con resultados de otras investigaciones, pretendiendo levantar conclusiones basadas en evidencias. El estudio es de tipo trasversal considerando que se realizó a una población determinada en un momento específico. La aplicación del instrumento se ejecutó entre los meses de abril y junio de 2020.

La población de estudio corresponde a 145 docentes con nombramiento de tiempo completo. Tras la aplicación de la fórmula estadística correspondiente manejando un 5% de error y 95% de confiabilidad se obtuvo una muestra de 110 participantes con la ejecución de las operaciones señaladas en la ecuación 1. Los mismos que fueron elegidos mediante el muestreo probabilístico aleatorio simple. De esta manera se dio la oportunidad a que todos los elementos de la población puedan participar, y distribuyendo de manera equitativa las posibles variables intervinientes para mantener la validez interna del estudio. Finalmente, se trabajó con una muestra participante de 85 docentes que accedieron a dar el correspondiente asentimiento informado tras la depuración de datos.

$$\frac{k^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{(e^2(N - 1)) + k^2 \cdot p \cdot q}$$

Ecuación 1

Donde:

K: Corresponde al nivel de confianza 95%, 1.96

p: es la proporción de individuos que poseen en la población la característica de estudio, 0.5

q: s la proporción de individuos que no poseen esa característica, es decir, es 1-p, 0.5

e: el error aceptable 5%

N: es el tamaño de la población o universo, 145

La principal técnica utilizada fue la encuesta con el uso del cuestionario de *Portilho/ Banas*, el mismo consta de 40 ítems divididos en 4 grupos de 10 ítems. Agrupados de manera que permite determinar cuatro estilos de enseñanza: dinámico, práctico, sistemático y analítico. Este instrumento cuenta con trabajos de validez internacional y fue sometido a un proceso de confiabilidad mediante un estudio piloto aplicado a 17 docentes, superando el 10% de la población total en estudio. Se obtuvo un *alfa de Cronbach* de 0.90 señalando un alto nivel de confiabilidad.

El cuestionario se transcribió y aplicó de manera virtual mediante la herramienta *Google forms*. La misma que permite realizar encuestas en línea, obteniendo un link, el mismo que se envió por los correos institucionales a los docentes para su participación. Este



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

mecanismo de aplicación respondió a las limitaciones y distanciamiento social en vista de la emergencia sanitaria que se vive en el mundo por efectos del Covid-19.

Se organizó la información mediante la tabulación, posteriormente la base original sufrió un proceso de codificación y validación de los datos obtenidos del instrumento, mediante una hoja de cálculo de Excel. Fue necesario realizar un análisis de categorización de las variables. Se estableció la distribución de frecuencias, obteniendo la frecuencia relativa y absoluta. Los resultados se presentaron en cuadros con su respectiva interpretación, a nivel de facultad, por carreras, por género y por unidad de formación.

Al encontrar que una parte de la muestra de participantes presentan dos estilos de enseñanza predominantes complementarios en igualdad de puntajes se procedió a generar los estilos combinados; analítico-sistemático y dinámico-práctico. Para efectos de enriquecer la interpretación de los resultados, los mismos, se agruparon en dos de las categorías antagónicas; estilos tradicionales relacionando con los estilos analítico, sistemático y el combinado analítico-sistemático. Además, los estilos innovadores se relacionó con los estilos dinámico, práctico y el estilo combinado dinámico-práctico.

#### 4. Resultados

En el cuadro 1 se puede observar que el porcentaje más importante de participantes presentan rasgos mayoritarios en el estilo dinámico, el cual se caracteriza por usar estrategias novedosas, las mismas, no están establecidas en la planificación y desarrolla su clase mediante la espontaneidad; prefiere apoyar a los estudiantes en la búsqueda de soluciones cercanas a la realidad. Le continúa el estilo analítico donde los docentes utilizan estrategias previamente planificadas, evitan la improvisación y priorizan el alcance de objetivos presentados en clase. Sin mayor diferencia se halla el estilo sistemático que se identifica con actividades, con objetivos específicos planificados y gustan de fortalecer en los estudiantes el uso de argumentos reflexionados para la resolución de problemas. El estilo menos predominante es el práctico con docentes que ejemplifican los contenidos para su mejor comprensión, dando mayor importancia a actividades prácticas y de experiencias de aprendizaje. En cuanto a los resultados de estilos combinados se encuentra que el 8.24% corresponde al estilo analítico-sistemático. El 2.35% al estilo dinámico-práctico

<b>Estilo de enseñanza definidos</b>	<b>Frecuencia absoluta (fi)</b>	<b>Frecuencia relativa (hi)</b>
Dinámico	28	32.94%
Analítico	22	25.88%
Sistemático	17	20.00%
Práctico	9	10.59%
<b>Estilo de enseñanza combinada</b>		
Analítico-Sistemático	7	8.24%
Dinámico-Práctico	2	2.35%
<b>TOTAL</b>	<b>85</b>	<b>100%</b>

Cuadro 1. Estilos de enseñanza - Cuestionario de estilos de enseñanza Portilho/Banas

En el cuadro 2 se establece que la mayoría de docentes mujeres encuestadas posee el Estilo de enseñanza dinámico orientado a construir espacios de discusión para incentivar el trabajo colaborativo y permitir al estudiante la experimentación con contenidos y su posterior aplicación en la resolución de problemas de la vida diaria. Por su parte, un menor porcentaje posee el estilo de enseñanza analítico caracterizado por una mayor



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

estructuración del contenido y estrategias de enseñanza que permitan motivar la indagación y argumentación por parte de los estudiantes sobre los contenidos tratados.

<b>Estilo de enseñanza</b>	<b>fi</b>	<b>Hi</b>
Dinámico	12	41%
Analítico	3	10%
Sistemático	6	21%
Práctico	3	10%
<b>Estilo de enseñanza combinada</b>		
Dinámico-Práctico	1	3%
Analítico-Sistemático	4	14%
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>

Cuadro 2. Estilos de enseñanza docente (Mujeres). Cuestionario de estilos de enseñanza Portilho/ Banas

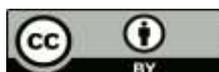
El cuadro 3 evidencia los resultados obtenidos entre los participantes por sexo, en particular los encontrados en los docentes hombres. El porcentaje más alto, presentan el estilo de enseñanza analítico, caracterizado por promover la investigación y reflexión de los contenidos de una manera más organizada. Con una menor participación del estudiante y un rol más protagónico del docente. Mientras que un menor porcentaje de docentes hombres, reflejan el estilo de enseñanza práctico orientado al trabajo colaborativo, a través de la construcción de espacios de discusión y la experimentación buscando su aplicación en la resolución de problemas de la realidad.

Los resultados por estilos definidos se corroboran al agrupar los datos de los estilos analítico y sistemático que muestran rasgos tradicionales de enseñanza entre la mayoría de docentes. De la misma manera al integrar los datos de los estilos dinámico y práctico se halla un menor porcentaje de docentes con características innovadoras en sus prácticas didácticas.

<b>Estilo de enseñanza</b>	<b>fi</b>	<b>hi</b>
Dinámico	16	29%
Analítico	19	34%
Sistemático	11	20%
Práctico	6	11%
<b>Estilo de enseñanza combinada</b>		
Dinámico-Práctico	1	2%
Analítico-Sistemático	3	5%
<b>TOTAL</b>	<b>56</b>	<b>100%</b>

Cuadro 3. Estilos de enseñanza docente (Hombres). Cuestionario de estilos de enseñanza Portilho/ Banas

El cuadro 4 presenta la distribución de los resultados de los estilos de enseñanza que caracterizan a los docentes por carreras. En las carreras de Comercio y Administración, Plurilingüe, Psicología educativa y Orientación la mayoría de docentes comparten los Estilos dinámico, práctico y el combinado dinámico-práctico, quienes inducen a los estudiantes a generar ideas sin ninguna limitación formal, con actividades que consisten en aprender técnicas que puedan aplicarse en diversas situaciones. Estas carreras se encuentran en



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

proceso de extinción contando con estudiantes solamente en semestres superiores de formación.

Por otra parte, los hallazgos permiten determinar que un número significativo de docentes de las carreras de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales, Educación Inicial, Pedagogía de la Lengua y Literatura, Pedagogía de las Ciencias Experimentales Matemática y Física; se identifican con los estilos de enseñanza analítico, sistemático y el combinado analítico-sistemático. Estos estilos se caracterizan porque los contenidos son impartidos de forma precisa, planificada y coherente, priorizando el tiempo adecuado para que el alumno reflexione sobre la información. También se utiliza la investigación para favorecer el debate y las construcciones de saberes significativos.

Finalmente, en las carreras de Pedagogía de la Lengua Extranjera, Pedagogía de las Ciencias Experimentales Informática, Psicopedagogía, Pedagogía de las Ciencias Experimentales Química y Biología; el número de docentes se distribuyen de manera equitativa en cada uno de los estilos de enseñanza. Es que no se observa una predominancia de un estilo sobre otro.

Carrera	Dinámico	Analítico	Sistemático	Práctico	Dinámico o Práctico	Analítico Sistemático
	hi	hi	hi	hi	hi	hi
Comercio y administración	100%	0%	0%	0%	0%	0%
Educación Inicial	33.3%	16.6%	33.3%	0%	0%	16.6%
Pedagogía de la historia y las ciencias sociales	30.7%	30.7%	15.3%	8%	0%	15.3%
Pedagogía de la lengua extranjera inglés	50%	50%	0%	0%	0%	0%
Pedagogía de la lengua y literatura	37.5%	25%	37.5%	0%	0%	0%
Pedagogía de las ciencias experimentales informática	37.5%	25%	12.5%	12.5%	0%	12.5%
Pedagogía de las ciencias experimentales	7.1%	42.8%	21.4%	21.4%	0%	7.1%



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

matemáticas y física						
Pedagogía de las ciencias experimentales química y biología	37.5%	0%	37.5%	12.5%	12.5%	0%
Plurilingüe	40%	40%	0%	0%	20%	0%
Psicología educativa y orientación	80%	0%	0%	0%	0%	20%
Psicopedagogía	18.2%	18.2%	27.2%	27.2%	0%	9%

Cuadro 4. Estilos de enseñanza por carrera. Cuestionario de estilos de enseñanza Portilho/ Banas

En el cuadro 5 se presenta los resultados organizados por unidad de formación. La unidad básica de formación en la malla curricular corresponde a los tres primeros semestres o ciclos académicos. El 45.8% del total de docentes encuestados desarrollan sus actividades en estos niveles. Los resultados correspondientes a la unidad de formación profesional, es decir, cuarto, quinto, sexto, séptimo y octavo semestre se concentran el 54.2% del total de los participantes.

Unidades de Formación	fi	hi
Básica	39	45.8%
Profesional	46	54.2%
<b>TOTAL</b>	<b>85</b>	<b>100%</b>

Cuadro 5. Distribución de docentes por Unidades de Formación Curricular

En cuadro 6 se advierte que una mayoría de profesionales que desarrollan sus actividades docentes en la Unidad básica de formación, correspondiente a los primeros semestres de las carreras, utilizan estrategias tradicionales, acorde a los estilos analítico y sistemático. Una menor cantidad los docentes muestran características innovadoras en su actuar didáctico en el aula, es decir cuentan con los estilos de enseñanza práctico y dinámico.

Estilo de Enseñanza	fi	hi
Dinámico	11	28%
Analítico	9	23%
Sistemático	10	26%
Práctico	3	8%
<b>Estilo de enseñanza combinada</b>		
Dinámico Práctico	1	3%
Analítico Sistemático	5	13%
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>

Cuadro 6. Estilos de enseñanza docente (Unidad Básica de formación). Cuestionario de estilos de enseñanza Portilho/ Banas



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

En el cuadro 7 se observa que la mayoría de docentes que se desempeñan en la unidad de formación profesional, muestran un conjunto de prácticas didácticas innovadoras, correspondiente a los estilos de enseñanza dinámico y práctico. Se caracterizan por promover la participación de los estudiantes, procurando la construcción del conocimiento desde la experimentación y sin ceñirse de manera rigurosa a planificaciones. Mientras que un menor número de los docentes se ubican en estilos más conservadores enlazados a procesos teóricos, reflexivos y estructurados, es decir los estilos analítico y sistemático.

<b>Estilo de Enseñanza</b>	<b>fi</b>	<b>hi</b>
Dinámico	18	39%
Analítico	12	26%
Sistemático	7	15%
Práctico	6	13%
<b>Estilo de enseñanza combinada</b>		
Dinámico Práctico	1	2%
Analítico Sistemático	2	4%
<b>TOTAL</b>	<b>46</b>	<b>100%</b>

Cuadro 7. Estilos de enseñanza docente (Unidad Profesional de formación). Cuestionario de estilos de enseñanza Portilho/ Banas

## 5. Discusión de resultados

Según el objetivo planteado en la investigación se encontró que entre los docentes participantes el estilo de enseñanza con mayor prevalencia es el estilo dinámico. Resultado que al ser comparado coinciden con Rendón (2010) en su investigación titulada *los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia*, quien halló que los “docentes de la Facultad de Educación en su mayoría tienen un estilo de enseñanza mediacional” (p. 1). El mismo que por sus características se corresponde al estilo dinámico. En el mismo estudio presentado por Rendón (2010) “las respuestas de los docentes de la Facultad de Educación indican que son muy mediacionales y poco magistrales” (p. 13). Este resultado contradice los hallazgos del presente trabajo, donde el estilo de enseñanza analítico es el segundo en prevalencia, considerando que el estilo analítico corresponde en según sus características al estilo magistral.

Se encontró que una parte de los docentes no se definen en un único estilo de enseñanza, presentando estilos combinados. Esto apoya lo señalado por Agudelo (2015) en su investigación titulada *Caracterización de los estilos de enseñanza en la Educación Superior*, quien concluye que las propuestas de categorías diferenciadoras en la concepción de estilos de enseñanza, no es absoluta. Según refiere este autor, “no se puede hablar radicalmente de un estilo predominante en los docentes, sino que es necesario hablar de estilos mixtos, ya que los docentes presentan rasgos de todos los estilos de enseñanza” (p. 18).

La mayoría de los docentes investigados muestran características tradicionales en sus prácticas didácticas correspondientes a los estilos (analítico, sistemático y combinado analítico-sistemático). Estos hallazgos contradicen los presentados por Diaz, et al. (2013) en el artículo *Validación del cuestionario de estilos de enseñanza (CCE) un instrumento para el docente de educación superior* en donde “los resultados muestran que en la ‘preferencia alta’ se ubican los estilos Abierto y Funcional” (p. 10) Los cuales corresponden al estilo dinámico y práctico del presente estudio. Por otro lado, se encontró que un menor número de docentes presentan prácticas innovadoras en su enseñanza correspondientes a los



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

estilos (dinámico, práctico y combinado dinámico-práctico. Lo cual no coincide con lo reportado por Chiang, et al. (2013) “mientras que en la ‘preferencia baja’ se ubican los estilos estructurado y formal” (p. 9) correspondientes conceptualmente con los estilos analítico y sistemático de esta investigación.

En relación a los estilos de enseñanza según el sexo de los docentes, los resultados explican que la mayoría de las docentes mujeres se identifican con el estilo de enseñanza dinámico. El porcentaje más alto de docentes hombres presentan un estilo de enseñanza analítico. Estos resultados, contradicen lo encontrado por Martínez-Geijo (2009) en su investigación titulada *Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación (en función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey)* quien señala que “el sexo femenino tiende a preferir un estilo de enseñanza formal sobre el estilo de enseñanza abierto que presentan los hombres” (p. 14).

El presente estudio señala que los docentes de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales Matemática y Física se identifican con el estilo de enseñanza analítico. Esto muestra concordancia con el estudio realizado por Rendón, donde se halló que “en la carrera de la licenciatura en Matemática y Física, los docentes presentan el estilo de enseñanza Magistral” (Rendón, 2010, p. 14) que corresponde conceptualmente al estilo analítico. También se halló que los docentes de la Carrera de Pedagogía de la Historia y Ciencias Sociales se muestran principalmente rasgos tradicionales de enseñanza correspondientes a los estilos (analítico, sistemático y combinado analítico-sistemático). Lo cual coincide con el estudio realizado por Rendón, que señala que “los docentes de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Sociales presentan predominantemente el estilo de enseñanza Magistral” (Rendón, 2010, p. 14).

En este mismo sentido, los docentes de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales Química y Biología presentan características de enseñanza predominantemente innovadoras, evidenciadas en los estilos (dinámico, práctico y combinado dinámico-práctico). Resultados similares encuentra (Rendón, 2010) “Estilo Tutorial: En este estilo deben exaltarse los porcentajes similares que se ven en la licenciatura en Ciencias Naturales. Casi igual cantidad de estudiantes piensan que su profesor tiene un estilo tutorial, tal como lo consideran los mismos profesores” (p. 14), el cual conceptualmente corresponde con el estilo práctico.

En la Carrera de Educación Inicial los docentes presentan prácticas de enseñanza principalmente correspondientes a estilos tradicionales (analítico, sistemático y combinado analítico- sistemático). Estos resultados se contraponen a lo planteado por Rendón, quien señala que los “docentes de la carrera de Pedagogía Infantil utilizan principalmente el estilo mediacional” (Rendón, 2010, p. 14), con el cual conceptualmente se corresponden con el estilo dinámico.

Al realizar la revisión de otras investigaciones similares sobre los *Estilos de Enseñanza*, no se encontró trabajos que hayan incluido el análisis por unidades de formación correspondientes a los semestre iniciales y avanzados dentro de distintas carreras. Lo cual resalta la importancia de seguir profundizando en este campo de investigación.

## 6. Conclusiones

Los docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador se distribuyen en los cuatro estilos de enseñanza según el cuestionario (*Portilho/ Banas*). Siendo el estilo de enseñanza con mayor prevalencia el estilo dinámico.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Al hallar que un porcentaje de participantes presentaron un puntaje final idéntico en predominancia en dos estilos de enseñanza se procedió a presentar resultados en estilos combinados, pues la literatura revisada sustenta que los docentes suelen mostrar un perfil de enseñanza en el que se incluye todos los estilos. Se encontró que la mayoría de docentes presentan características en sus prácticas de enseñanzas correspondientes a los estilos tradicionales (analítico, sistemático y combinado analítico-sistemático). Se evidencia que prevalecen las prácticas didácticas centradas en la programación, el contenido, la estructura y el docente. De entre los docentes investigados las mujeres presentan prevalencia en el estilo de enseñanza dinámico. Los docentes hombres en su mayoría cuentan con un estilo de enseñanza analítico.

Se encontró que los docentes que pertenecen a las carreras en proceso de extinción, Psicología Educativa y Orientación, Comercio y Administración, y Plurilingüe, presentan predominantemente los estilos innovadores (dinámico, práctico y combinado dinámico-práctico). Esto se puede explicar considerando que las carreras en proceso de extinción, solo cuentan con los últimos semestres de formación donde se concentran las asignaturas de profesionalización.

Los docentes pertenecientes a las carreras de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales, Educación Inicial, Pedagogía de la Lengua y Literatura, Pedagogía de las Ciencias Experimentales Matemática y Física muestran prácticas didácticas propias de los estilos tradicionales (analítico, sistemático y combinado analítico-sistemático). Los resultados muestran que existe una distribución equitativa entre los cuatro estilos de enseñanza presente en los docentes de las carreras de Pedagogía de la Lengua Extranjera, Pedagogía de las Ciencias Experimentales Informática, Psicopedagogía, Pedagogía de las Ciencias Experimentales Química y Biología.

Los docentes que desarrollan sus actividades de enseñanza en los niveles superiores correspondientes a la unidad de formación profesional; es decir, desde cuatro hasta octavo semestre, en su mayoría presentan el estilo de enseñanza dinámico. Esto puede deberse a que las asignaturas que se imparten en estos niveles se procura la aplicación de conocimiento mediante estudios de casos relacionados al ejercicio profesional.

Al integrar los resultados, los docentes que participan en primero, segundo y tercer semestre de todas las carreras presentan predominantemente los estilos tradicionales (analítico, sistemático y combinado analítico-sistemático). En este nivel de formación básica los docentes imparten los fundamentos teóricos necesarios para la formación profesional de los estudiantes de una manera sistemática y planificada.

## Agradecimientos

Los Autores agradecen a la Coordinación de Investigación Formativa (CIF) y proyectos semilla de la Universidad Central del Ecuador quienes apoyaron el desarrollo de esta investigación, así como a las autoridades y docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la UCE quienes facilitaron y participaron en este estudio.

Presentamos un especial agradecimiento a las señoritas: Alvarado León Michelle Katherine, Quisi Quishpi Paula Johana, León Cabezas Katherine Lizeth, y al señor: Zurita Pacheco Ariel Omar, estudiantes de la Carrera de Psicopedagogía de la UCE quienes fueron miembros del equipo investigador que desarrolló este estudio, por su destacado trabajo y colaboración.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## Bibliografía

- Agudelo, C. (2015). Caracterización de la enseñanza en la Educación Superior. *Principia Iuris*, 12(23), 85 -103. <https://doctrina.vlex.com.co/vid/caracterizacion-estilos-ensenanza-educacion-646176145>
- Aguilera, E. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Journal of Learning Styles*, 10 (10), 79-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4324205>
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero. Universidad de Deusto. [https://www.academia.edu/28631359/Alonso Catalina M et al Los Estilos de Aprendizaje](https://www.academia.edu/28631359/Alonso_Catalina_M_et_al_Los_Estilos_de_Aprendizaje)
- Álvarez, H. (2004). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de educación*, 334 (1), 21- 32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963457>
- Callejas, M. y Corredor, M. (2002). La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. *Docencia Universitaria*, 3(1), 61-96. [https://www.researchgate.net/publication/301915580\\_La\\_reflexion\\_sobre\\_los\\_estilos\\_pedagogicos\\_y\\_la\\_innovacion\\_curricular\\_en\\_la\\_universidad](https://www.researchgate.net/publication/301915580_La_reflexion_sobre_los_estilos_pedagogicos_y_la_innovacion_curricular_en_la_universidad)
- Centeno, A. y otros (2005). *Identificación de estilos de enseñanza en la universidad. Estudio en tres carreras universitarias: ciencias biomédicas, abogacía y comunicación social*. Presentado en el 5º coloquio de gestión universitaria en América del Sur. Argentina: Universidad Priada de la ciudad autónoma de Buenos Aires. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35892>
- Chiang, M., Díaz, C. y Arriagada, P. (2016). Estilos de enseñanza y aprendizaje: ¿cómo dialogan en la práctica? *Journal of Learning Styles*, 9 (17), 2-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5467203>
- Chiang, M., Díaz, C., y Rivas, A. (2013). Un cuestionario de estilos de enseñanza para el docente de Educación Superior. *Revista Lasallista de investigación*, 10 (2), 62-68. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1794-44492013000200008&lng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1794-44492013000200008&lng=es)
- Chiang, M., Díaz, C., Rivas, A., y Martínez, P. (2013). Validación del Cuestionario de estilos de enseñanza (CEE) un instrumento para el docente de educación superior. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(12), 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4560116>
- Cousine, R. (1962) Qué es enseñar. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 1-5. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45152>
- De León, I. (2005) Los estilos de enseñanza pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación*, 57 (1), 69-97. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2053492.pdf>



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

- Fortoul, M. (2008). La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último año de la licenciatura en Educación Primaria en México. *Horizontes*, 30 (119), 72-89.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185)
- González Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(6), 51-70.  
<http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/download/971/1679>
- Isaza, L. y Henao, G. (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 133-141.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5134678.pdf>
- Laudadío, J y Da Dalt, E (2014). Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. *Educación y Educadores*, 17 (3), 483-498.  
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/ey>
- Laudadío, J. y Mazzitelli, C. (2015). Estilos de enseñanza de los docentes de distintas carreras de nivel superior vinculadas con las ciencias naturales. *Educación y Educadores*, 14(46), 9 -25.  
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12242>
- Martínez-Geijo, P. (2009). Estilos de Enseñanza: Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación (en función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey) *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1 (2), 3-19.  
<http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/858/1546>
- Perochena, P., Arteaga, B., Labatut, E., Martínez, F. (2017) Adaptación y validación del cuestionario estilos de enseñanza (portilho/banas) en el contexto educativo español. *Tendencias pedagógicas* 30(1), 71-90.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6164817>
- Rendón, M. (2010). Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia. *Unipluriverisidad*, 10(1), 1-18.  
[https://www.researchgate.net/publication/266260034\\_Los\\_estilos](https://www.researchgate.net/publication/266260034_Los_estilos)
- Renés, P. y Martínez, P. (2016). Una mirada a los estilos de enseñanza en función de los estilos de aprendizaje. *Journal of Learning Styles*, 9 (18), 224-243.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5715949>
- Renés, P., Echeverry, L., Chiang, M. T., Rangel, L. y Martínez, P. (2013). Estilos de enseñanza : un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 11(6), 4-18.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4324304>
- Ventura, A (2011) Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad. Un binomio que sustenta la calidad educativa. *Perfiles Educativos*, 33(spe), 142-154.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0185-26982011000500013&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982011000500013&lng=es&nrm=iso)



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## Autores

**PABLO BURBANO-LARREA** obtuvo el título de Magíster en Neuropsicología Educativa en la Universidad Internacional de la Rioja en el 2020. Obtuvo el título de Magíster en Ciencias de la Educación en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en el 2015. Obtuvo el título de Psicólogo Clínico en la Universidad Central del Ecuador en el 2010.

Actualmente es docente a nivel superior en la Universidad Central del Ecuador. También Trabajó como docente en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Se ha desempeñado en cargos directivos en Instituciones de Educación Básica, Media y Superior. Cuenta con formación complementaria en investigación, pedagogía, didáctica y psicología. Ha realizado ponencias en eventos nacionales e internacionales. Se ha desempeñado como orientador familiar y matrimonial, así como terapeuta en ejercicio profesional. Tutor de proyectos de investigación de grado. Ha publicado sobre violencia de género en la *Revista de Ciencias Sociales* de la Universidad del Zulia (En revisión). Publicó el capítulo *Estrategias para enfrentar la educación virtual en tiempos de Covid-19* del Libro *Coalición por la Educación*.

**MIRIAN BASANTES-VÁSQUEZ** obtuvo su título de Magíster en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales, por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 2004. Obtuvo su título de Magíster en Educación Sexual, de la Universidad Técnica del Norte (Ecuador) en 2004. Obtuvo su título de doctora en Psicología Educativa y Orientación de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 1984. Obtuvo su título de licenciada en Ciencias de la Educación, profesora de segunda enseñanza, especialización Psicología Educativa y Orientación Vocacional por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 1980.

Actualmente es profesora titular de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en diferentes áreas de Psicología y Educación. Sus principales temas de investigación incluyen la psicología del desarrollo, psicología del aprendizaje, sexualidad, maltrato infantil, dificultades de aprendizaje, psicología social, orientación educativa. Es autora de libros y capítulos de libros relacionados a los temas de investigación. Es tutora de trabajos de investigación de grado de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador y tutora de proyectos de posgrado de la Universidad Tecnológica Indoamérica.

**ISABEL RUIZ-LAPUERTA**, obtuvo el título de Máster en Psicopedagogía en la Universidad Internacional de la Rioja en el 2020, obtuvo el título de Magíster en Neuropsicología Infantil en el año 2012 en la Universidad Central del Ecuador, obtuvo el título de doctora en Psicología Clínica en el año 2002 en la Universidad Central del Ecuador.

Actualmente es docente titular de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, en las carreras de Psicología Educativa y Psicopedagogía; es tutora de proyectos de investigación de grado en la carrera de Psicología Educativa y Orientación. Ha desempeñado actividades profesionales en instituciones educativas, centros psicopedagógicos, centro de adolescentes infractores y consulta privada.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



REVISTA

# CÁTEDRA

## Innovación de contextos relacionales- comunicacionales para una educación transformadora

### *Innovation of relational-communicative contexts for a transforming education*

Maritza Crespo-Balderrama

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

[mdcrespo@uce.edu.ec](mailto:mdcrespo@uce.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-4750-5474>

Diego Tapia- Figueroa

Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador

[dg.tapia@uta.edu.ec](mailto:dg.tapia@uta.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0001-5828-0664>

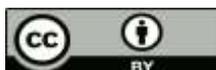
(Recibido: 16/11/2020; Aceptado: 24/11/2020; Versión final recibida: 15/12/2020)

Cita del artículo: Crespo-Balderrama, M. y Tapia-Figueroa, D. (2021). Innovación de contextos relacionales-comunicacionales para una educación transformadora. *Revista Cátedra*, 4(1), 35-55.

### Resumen

La investigación que se describe surgió de la pregunta ¿cómo generar procesos transformadores en contextos educativos?, teniendo en cuenta que, todavía, en el Ecuador la educación está marcada por la jerarquización del conocimiento y relaciones que buscan la homogeneización y estandarización. Para el proceso se eligió una perspectiva innovadora, el construccionismo social-relacional, el cual mira al cuidado y a la educación como apropiación creativa, asertiva y proactiva de todo lo que nos sucede en la vida: vínculos, trabajos, relaciones y encuentros significativos; cuyos procesos permanentes de aprendizaje necesitan espacios de reflexión y acompañamiento.

La investigación relacional contó con la participación de docentes, autoridades, padres de familia, y otros miembros de contextos educativos, a lo largo de 4 años, y tuvo como escenario la implementación del proyecto “Cuidando al cuidador” para instituciones



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Revista Cátedra, 4(1), pp. 35-55, enero-abril 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i1.2651>

educativas y de protección a la niñez y adolescencia en Tungurahua-Ecuador, entre los años 2016 y 2019.

El propósito de la investigación es comprender cómo desde las prácticas colaborativas-dialógicas y el enfoque generativo -como maneras de ser y de hacer- se crean nuevas condiciones relacionales que ponen en el centro la apertura hacia lo diverso, lo distinto y lo local y en las cuales los estudiantes construyen sus propios recursos creativos, emocionales y relacionales. El resultado permite evidenciar que la libertad, diálogo, curiosidad, reflexión crítica, respeto por la diferencia y ética relacional potencian los contextos educativos y generan transformaciones que contribuyen a una vida digna a la construcción de posibilidades y bienestar común.

## Palabras clave

Construccionismo social-relacional, contextos educativos, prácticas colaborativas-dialógicas, posibilidades, transformaciones relacionales.

## Abstract

The research described here arose from the question of how to generate transformative processes in educational contexts, taking into account that, in Ecuador, education is still marked by the hierarchization of knowledge and relationships that seek homogenization and standardization. An innovative perspective was chosen for the process, social-relational constructionism, which looks at care and education as a creative, assertive, and proactive appropriation of everything that happens to us in life: links, work, relationships, and meaningful encounters; whose permanent learning processes need spaces for reflection and accompaniment.

The relational research involved teachers, authorities, parents, and other members of educational contexts, over 4 years, and had as its scenario the implementation of the project "Caring for the Caregiver" for educational and protection institutions for children and adolescents in Tungurahua-Ecuador, between the years 2016 and 2019.

The purpose of the research is to understand how from the collaborative-dialogical practices and the generative approach - as ways of being and doing - new relational conditions are created that put in the center the opening towards the diverse, the different and the local and in which the students build their own creative, emotional and relational resources. The result shows that freedom, dialogue, curiosity, critical reflection, respect for difference, and relational ethics enhance educational contexts and generate transformations that contribute to a life of dignity and to the construction of possibilities and common well-being.

## Keywords

Collaborative-dialogic practices, educational contexts, relational transformations, social constructionism, possibilities.

## 1. Introducción

En los momentos actuales, en los que prima la inmediatez, existen pocos espacios en los que plantear preguntas útiles para reflexionar constructivamente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje se vuelven indispensables. Es necesario plantear interrogantes que generen transformaciones sostenibles, vinculadas a los contextos locales, que permitan



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

erradicar el abuso, maltrato, vulneración de derechos, así como la homogeneización que rechaza la diferencia, todos estos aspectos comunes en los ámbitos sociales ecuatorianos. El presente artículo muestra los resultados de la puesta en práctica de perspectivas innovadoras para el contexto del Ecuador (sostenidas en la epistemología construccionista social-relacional), sobre cómo concebir otros estilos de relaciones en los espacios educativos. Se describe la puesta en práctica de un proceso de coinvestigación relacional cuya metodología invita a los protagonistas a una pragmática reflexiva.

El construccionismo social-relacional y las prácticas colaborativas-dialógicas y lo generativo ven el cuidado y a la educación como una apropiación creativa, asertiva y proactiva de todo lo que nos sucede en la vida. Los vínculos afectivos, trabajos, relaciones y encuentros significativos; así como las crisis existenciales, éxitos y fracasos forman parte de la constitución de las personas y sus relaciones. Anderson (2013) plantea esta posición como:

una postura filosófica -un modo de reunirse, de reflexionar juntos, y de hablar con las personas con las que trabaja un docente. Se trata de una postura caracterizada por una manera de obrar auténtica, espontánea y natural. Mediante esta actitud, tono y posición, se le está diciendo al otro: 'Yo te respeto', 'Tú tienes algo valioso que decirme' y 'Yo quisiera oírlo' (pág. 64).

El proceso que se describe parte del planteamiento de preguntas reflexivas a los protagonistas de los contextos educativos (estudiantes, docentes, padres de familia e instituciones) sobre su ser, hacer y saber. Esto hace posible la constatación de que en la realidad ecuatoriana todavía hay espacio para transformaciones sostenibles. Además, permite asumir la corresponsabilidad en el mantenimiento de relaciones jerarquizadas que posibilitan el abuso, maltrato y exclusión.

Es necesario reconocer que el discurso crítico sobre la educación en América latina, la misma que posee una tradición importante. Al respecto, Freire (1972) señala que:

Nadie educa a nadie -nadie se educa a sí mismo-, los hombres se educan entre si con la mediación del mundo (...) La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, la reflexión que propone, por ser auténtica, no es sobre este hombre abstracción, no sobre este mundo sin hombre, sino sobre los hombres en sus relaciones con el mundo (págs. 61-63).

La experiencia e investigación que se presentan se sostienen en la idea de que los espacios educativos deben constituirse en contextos para el ejercicio de libertad y la construcción participativa de relaciones, que serán significativas a lo largo de la vida. Estos espacios se refieren, en palabras de Anderson (2019):

(...) al espacio metafórico y al proceso polifónico en el que se genera la transformación. En otras palabras, la transformación ocurre en las dinámicas de la relación y la conversación. La esencia de la relación colaborativa implica cómo nos orientamos a ser, actuar y responder 'con' otra persona, de manera que el otro se nos una en el compromiso compartido y la acción conjunta (pág. 23).



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Se trata de espacios en los que todos los participantes aportan activamente y todos aprenden en conjunto, siendo fundamental una posición que supere la jerarquía impuesta en la educación tradicional.

En la siguiente sección se realiza una sucinta descripción teórica sobre cómo el construccionismo social-relacional que, es la epistemología que guía la coinvestigación realizada toma a las prácticas colaborativas-dialógicas y al modelo generativo como elementos metodológicos para aportar a la transformación relacional de espacios educativos. Finalmente, se plantean las conclusiones, a las que llegaron los coinvestigadores y cómo estas derivan en nuevas formas de entender las relaciones entre estudiantes y docentes, entre compañeros y entre todos los miembros de las comunidades educativas.

## 2. Revisión de la literatura

### 2.1. Aportes desde el construccionismo social-relacional para una educación transformadora

Esta investigación es abordada bajo las perspectivas teórica construccionista social-relacional y de prácticas colaborativas-dialógicas e incluyen las posiciones reflexivas de Andersen, 1991, dialógicas en Bajtín, 1997, colaborativas en Anderson, 1999 y generativas en Fried-Schnitman, 1998. Estas posturas se centran en la construcción de relaciones y ayudan a comprender su valor en el ejercicio profesional de los docentes y autoridades y su contribución en el bienestar de las familias ecuatorianas.

El construccionismo social-relacional “se ocupa más de las redes de relación que de los individuos y cuestiona la posición de superioridad trascendente reclamada por aquellos que actúan según el modo científico tradicional” (McNamee y Gergen, 1996, pág. 21). Esto significa participar en un diálogo transformador a diferencia de un monólogo, el diálogo implica ser cambiado por el proceso mismo.

Gergen, unos de sus teóricos más relevantes de esta epistemología entrevistado por Robyn Stratton-Berkessel (2015) para su podcast, afirma que:

La posibilidad es esta orientación de Construcción Social, que no es una creencia ni una verdad, es una invitación para que podamos enriquecer nuestras relaciones. (...) La perspectiva del construccionista social es la inversa de la tradición occidental modernista de converger en una sola visión. La posibilidad es valorar las diferencias y enriquecer las relaciones valorando múltiples perspectivas

(...) El trabajo construccionista depende del discurso. Necesitamos hablar. ¿Qué otras realidades podemos tener en cuenta? Si amplía su sensibilidad a quién es, amplía sus perspectivas. Somos multi-seres. Llevamos con nosotros una miríada de perspectivas. Escuchemos todas las voces.

Cuando se habla de educación, lo relevante, es ofrecerle al estudiante: empatía; aceptación (respeto de su ser); confianza, coherencia, curiosidad y un espacio seguro y confiable para desarrollar un aprendizaje significativo. El sistema educativo puede incentivar procesos relacionales para que a través de narraciones lo distinto y lo diverso contribuya a desarrollar un nuevo estilo de ser con uno mismo y con los demás.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Una nueva perspectiva relacional implica aportar a la transformación del ser de la persona poniendo énfasis en las conversaciones. A través del lenguaje y significado cada ser humano entra en relación con los otros, construyendo de esta manera su propia identidad o voz interna. Cada idea, cada concepto nace del intercambio social mediado por el lenguaje.

En este marco, el construccionismo social-relacional encuentra en las prácticas colaborativas-dialógicas maneras de ser y de hacer que ponen en el centro de las relaciones la apertura hacia lo diverso, lo distinto y lo local en contraste con la homogenización que implica la lógica positivista -tradicional- que jerarquiza el saber unívoco.

Se trata de crear nuevas condiciones relacionales dentro de las cuales los estudiantes puedan generar sus propios recursos, es decir, sus capacidades relaciones, resiliencia, respeto, innovación y creatividad. En palabras de Fried-Schnitman (1998)

La propuesta es explorar las condiciones de posibilidad, de modo que los interrogantes de estos tiempos se vuelvan instrumentos para la creatividad. La planificación de acciones implica poner en juego las visiones que se tengan acerca del cambio -y sus condiciones de posibilidad-, de la "realidad", del tiempo, así como también la concepción acerca del rol de quienes planifican la construcción del "futuro deseado" (pág. 450).

Morin permite ampliar el horizonte de estas reflexiones y buscar nuevas alternativas en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje cuando señala que el pensamiento complejo es el que se ubica en un momento y en un tiempo; es decir, que siempre está vinculado con el espacio local. Este autor afirma que el pensamiento complejo reconoce que hay incertidumbre y esto le hace escapar del dogmatismo que es característico del pensamiento no complejo. En ese mismo texto, Morin señala:

Pero el pensamiento complejo no cae en un escepticismo resignado porque, operando una ruptura total con el dogmatismo de la certeza, se lanza valerosamente a la aventura incierta del pensamiento, se une así a la aventura incierta de la humanidad desde su nacimiento. Debemos aprender a vivir con la incertidumbre y no, como nos lo han querido enseñar desde hace milenios, a hacer cualquier cosa para evitar la incertidumbre (Morin, 1998, pág. 440).

Por su parte, McNamee afirma que la perspectiva construccionista social sostiene que las relaciones se construyen en la conversación, esto significa hablar con el otro, sin intentar convencerle ni vencerle. El propósito es entenderse, no ponerse de acuerdo. La conversación no tiene otro objetivo que ella misma y, al ser gratuita, es uno de los placeres de la existencia (McNamee, 2016, párr. 3).

Ser "comprensivo" es coordinar las acciones propias con las de otro; es ser una cierta clase de persona en relación con el otro. El tipo de conversaciones que tenemos con los otros dicen de la calidad de vida que elegimos construir.

La relación que se construye en el sistema educativo representa el establecimiento de una nueva coordinación que se desarrollará a partir de los recursos que tanto el docente como el estudiante ponen en la relación. La pregunta principal es si los recursos conversacionales generados en la relación educativa son factibles de poner en práctica, es decir, fuera de este contexto.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

La propuesta de Anderson es que los docentes deberán hacer un análisis honrado de sus tradiciones pedagógicas: de cómo se relacionan con la gente, de cómo piensan en, hablan con, actúan hacia, responden a sus estudiantes. La autora afirma que, si los estudiantes cuestionan de alguna forma el trabajo docente, estos, en lugar de oír el cuestionamiento como una condena podrían escuchar la invitación que tiene como propuesta hacer una pausa y reflexionar (Anderson, 2013, pág. 63).

El construccionismo social-relacional invita a pensar desde otra posición la relación que se da en los procesos educativos, una posición que trasciende la jerarquía que impone el supuesto conocimiento científico para acercarse al otro valorando su diferencia. Más que información y datos fríos lo que piden los estudiantes de sus docentes son preguntas:

¿Qué se trae a la relación? ¿qué relación se valora? ¿quiénes son los docentes? ¿son expertos? ¿maestros? ¿amistosos consejeros? ¿guardianes morales? Y, en todo caso, ¿cómo se llega a ser lo que somos?

## 2.2 Educación: sentido y significado

El significado de la vida es lograr lo que propone el filósofo Montaigne: “todo lo que hago, lo hago con alegría” (Montaigne, trad. en 2007, pág. 588). La alegría es una aprobación de la existencia. Preguntarse sobre el sentido y significado de la educación sigue siendo actual, las respuestas son múltiples y no se agotan.

Se toma el verbo “educar” en el contexto de este proceso de coinvestigación, como lo plantea la epistemología construccionista social, esto es: contribuir a sacar lo mejor de una persona, movilizar sus recursos, potencialidades, reconocer y valorar lo positivo de su ser, de sus aportes y preguntas. Se trata de hacer énfasis en los recursos positivos antes que en los déficits. Según se entiende es acompañar a niños y jóvenes para que sean seres sensibles, honrados, humanos e intelectualmente aporten con su participación proactiva, creativa y crítica al cambio social.

Cuando se forma parte de una relación en el contexto educativo “lo fundamental, en toda relación humana, es la gentileza, que significa: hablar con gentileza, escuchar con gentileza, preguntar con gentileza, explicar con gentileza, tratar con gentileza” (Andersen, 2013, pág. 80). El docente tiene la responsabilidad de contribuir a que los niños y adolescentes sean cada vez más autónomos e independientes, que sepan discernir, pensar con criterio, reflexionar y expresar; cuestionar, contribuir a que se respeten y respeten a los otros y, sobre todo, que sintonicen con empatía, tanto consigo mismo, como con los otros.

Se trata de brindar cotidianamente a los niños y adolescentes: alegría, aceptación verdadera, legitimación de su ser y sus sentimientos, afecto auténtico, respeto sincero, confianza, límites humanos, que contengan y guíen. La alianza, el vínculo de confianza y seguridad entre docentes y estudiantes es lo que hace que sea un proceso relacional y educativo significativo.

Los mejores docentes a criterio personal son los que con su sensibilidad, empatía, creatividad, imaginación e inteligencia logran contagiar a los estudiantes el gusto, la pasión, el placer por las materias que enseñan. Son los que contribuyen al bienestar interno del niño y del adolescente.

El bienestar de los estudiantes se basa en el hecho que, en primera instancia, el docente reconozca que le encanta hacer lo que hace (ser docente), que disfruta de compartir ese espacio de enseñanza-aprendizaje, que lo acepta y valora como ser humano por el solo hecho de ser, de existir. Lo que fortalece no es la capacidad para someterse y obligarse, sino



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

la aptitud para ver las cosas con buenos ojos, para reír, para movilizar los propios recursos, para inventar soluciones, para expandir su propia resiliencia.

En este contexto, educar es construir una ética relacional diferente y una intimidad profunda, significan abrirse totalmente, en un diálogo transformador, a la “verdad” del otro y que esta sea transformadora. La ética está presente en el accionar de las personas, en la conducta y su relación con los demás y consigo mismo.

### 2.3 Inteligencia relacional

La inteligencia relacional se traduce en la capacidad de ser feliz, de no dejarse dominar por la adversidad, de asumir el control de la propia vida y de establecer relaciones armoniosas con los demás. Según Anderson no basta con potenciar el coeficiente intelectual del niño, debemos preocuparnos, asimismo, de su coeficiente emocional y más si tenemos en cuenta que numerosas dificultades intelectuales y escolares tienen su origen en bloqueos emocionales (Anderson, 2012, pág. 4).

McNamee sostiene que la inteligencia relacional se reconoce de inmediato porque pone en contacto con lo que hay de humano en una persona. También afirma que quien está habitado por ella penetra más allá de la superficie de las cosas, escucha las motivaciones profundas (McNamee, 2016, párr. 8). El docente, entonces, debe potenciar su capacidad de escucha y fortalecer su inteligencia relacional para fortalecer, a su vez, los recursos relacionales de sus estudiantes.

Inteligencia relacional e inteligencia emocional se vinculan porque implican la convicción de respetar las emociones de la persona; esto es, permitirle sentir quién es, tomar conciencia de sí mismo aquí y ahora. Es situarle en posición de sujeto, autorizarle a mostrarse diferente al interlocutor. Las dos se asocian para generar contextos relacionales que permitan un ser y un hacer distinto que posibilite un aprendizaje transformador.

Las personas desde que son niños aprenden principalmente de sus padres cuando ellos tienen una actitud educadora, esta es determinante en el desarrollo de su coeficiente emocional. “Los hábitos emocionales se construyen en función de las emociones aceptadas o prohibidas por los padres, consciente y, sobre todo, inconscientemente, de los tabúes y secretos familiares, así como también del lugar que se ocupa entre los hermanos” (Belart y Ferrer, 1998, pág. 86).

El niño, en casa, toma como modelo de acción a los adultos, cuando ingresa al sistema educativo su modelo de acción serán los maestros, y tiene tendencia a seguir de forma espontánea el accionar del otro, más que los consejos que se les pueda ofrecer. Los mensajes inconscientes son más poderosos que los actos o las palabras conscientes.

Ayudar a los niños a desarrollar su coeficiente emocional implica que los propios adultos desarrollen el suyo. Ayudar a un niño a crecer significa que el adulto crezca de una forma distinta.

### 2.4 Autoestima y empatía

La autoestima es la suma de confianza y respeto por uno mismo. Ésta se puede construir y fortalecer en un ambiente en el que se respeten las diferencias individuales, donde la valoración positiva se manifieste abiertamente, los errores sirvan de aprendizaje, la comunicación sea abierta, las normas sean flexibles, la responsabilidad sea modelada y se practique la sinceridad, la honestidad y la integridad.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

En ambientes en los que los niños y los adultos se sientan bien consigo mismos, serán personas amorosas, saludables, creativas y capaces de dar soluciones a problemáticas planteadas. En los contextos educativos se trata de establecer con los estudiantes una relación placentera en lugar de desatender sus necesidades, privándoles de las explicaciones argumentadas y respetuosas a las que tienen derecho. Es cocrear junto con ellos un espacio para la expresión libre de las múltiples voces presentes y legitimar esa rica diversidad.

Satir sostiene que las relaciones humanas positivas y la conducta adecuada amorosa tienen origen en personajes con fuertes sentimientos de autoestima; solo los individuos que se aman y valoran pueden valorar a los demás. Para esta autora, una autoestima fuerte permite ser seres humanos saludables y felices. Además, ayuda a la construcción de relaciones satisfactorias.

Los individuos que saben apreciarse no violentarían sus relaciones interpersonales recurriendo a la violencia. Quienes no se aman se convierten en instrumentos de odio y destrucción a manos de seres sin escrúpulos. Cuanto más nos valoramos, menos demandamos de los demás; cuanto menos demandamos de otros, más confianza sentimos; cuanto más confiamos en nosotros mismos y los demás, más podemos amar; cuanto más amemos a los otros, sentiremos menos temor. Cuanto más edifiquemos con los demás, mejor llegaremos a conocerlos y cuanto mejor conozcamos a los otros, mayor será el puente de unión con quienes nos rodea. De este modo, una conducta de autoestima nos ayuda a terminar con el aislamiento y la enajenación entre individuos, grupos y naciones (Satir, 2002, pág. 47).

Autoestima es la relación más íntima con uno mismo. La persona con una buena autoestima posee una vida interior que es rica y provechosa y, por ello, se siente satisfecha de sí misma. El desafío es aprender a liberarse, a ser espontáneos y auténticos en todas las relaciones que se entabla consigo mismo y con los demás.

Por otro lado, la empatía es la compenetración afectiva e intelectual entre dos personas. Implica compartir la emoción percibida en otro. Es “colocarse en el lugar de la otra persona” (Fonseca et al., 2011, pág. 23), es decir, ponerse en los zapatos del otro, pero sobretodo ser capaz de caminar con esos zapatos. Esto requerirá de un estado emocional que sea congruente en el diálogo con el otro.

La empatía permite confirmar la manera de ver del otro; entender y reconocer su propia lógica, su propia razón. La empatía humaniza, permite entender al otro en sus motivaciones, en las explicaciones de su proceder. Es el sentimiento del otro y su explicación lo que es necesario entender; reconocer su legitimidad y su derecho.

La psicoanalista Miller (2009) explica así la posibilidad de ser empático o no:

La condición para una empatía real con los demás es la empatía con el propio destino, que un niño maltratado no podía desarrollar porque estaba obligado a negar su dolor. Cuando obligamos a un niño a aprender que tiene que reprimir sus emociones, no logra desarrollar empatía consigo mismo y, por lo tanto, tampoco con los demás. Esto promueve el comportamiento criminal, muchas veces oculto tras vocablos morales -



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

educativos-, religiosos o políticos, aparentemente progresistas (págs. 142-143).

Asimismo, Miller describe que todas las exhortaciones al amor, la solidaridad y la compasión resultarán inútiles si falta este importantísimo prerrequisito de la simpatía y de la comprensión humana. Sin empatía no hay cambio ni crecimiento. En el ambiente educativo es fundamental, entonces, construir relaciones sostenidas en la simpatía la comprensión y el respeto desde el adulto hacia el niño para fortalecer el aprendizaje transformador (Miller, 2009, pág. 143).

Todo niño y adolescente necesita como compañía a un ser humano empático y no dominante, pues quien es capaz de empatizar no tiene necesidad de reprimir. Al respecto, el terapeuta Rogers (1989) solía enfatizar que:

...una persona, al descubrir que es amada, por ser como es, no por lo que pretende ser, sentirá que merece respeto y amor... la empatía es un proceso; es penetrar en el mundo perceptual privado de la otra persona y familiarizarse completamente con él. Implica ser sensible a las cambiantes intencionalidades que fluyen en esa otra persona (...) (pág. 103).

Miller (2009), también explica que:

Los niños que desde el nacimiento experimentan el amor, el respeto, la comprensión, la amabilidad y el afecto, desarrollarán rasgos radicalmente diferentes a aquellos niños que desde el principio sufren abandono, desprecio, violencia o incluso abusos, sin que en ningún momento una persona bondadosa les sirva de apoyo y les permita creer en el amor. Cuando esto no sucede, como es el caso en las infancias de todos los dictadores, el niño tenderá a glorificar la violencia experimentada y a ejercitarla más adelante de forma desmedida siempre que le sea posible. Porque todos los niños aprenden imitando. El cuerpo no aprende lo que se le pretende enseñar con palabras, sino lo que él mismo ha experimentado. Por lo tanto, un niño al que han pegado y maltratado aprende a pegar y maltratar, mientras que el niño que ha sido cuidado y respetado aprende a cuidar y respetar a los más débiles. Porque solo conoce esta experiencia (págs. 59-60).

En los espacios educativos en la relación adulto-niño es básico y fundamental un trato empático y respetuoso. Es necesario que la autoestima de los estudiantes pueda crecer. Una autoestima fortalecida es la base de relaciones positivas, creativas y favorables para la vida. Por consiguiente, la autoestima y la empatía, están en los cimientos de nuevos contextos relacionales propicios para la construcción de transformaciones significativas en la vida de profesores y estudiantes.

### 3. Metodología

#### 3.1 Investigación relacional

Se aplicó una investigación relacional, en el contexto ecuatoriano, es poco conocida y es una innovadora forma de hacer investigación. Es un aporte significativo para futuros procesos que quieran llevarse a cabo buscando superar las jerarquías propias de la perspectiva positivista.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

En esta propuesta de coinvestigación relacional se pasa de la dupla investigador-sujeto de investigación a la relación de coinvestigadores que, sostenidos en una pragmática reflexiva descubren y, a la vez generan, procesos sostenibles de transformación significativa. Se ha señalado anteriormente que el proceso investigativo que se presenta se inscribe en la lógica constructorista social-relacional. Investigar, desde esta perspectiva, no se trata de la mera recopilación de datos, hacer el trabajo convencional que ubica al investigador en el lugar del experto, sin cuestionar el *statu quo* de la cultura hegemónica y mantener “esa forma de no pensamiento, que son los prejuicios” (Tapia- Figueroa, 2018, pág. 341). Es lo opuesto a la reflexión crítica, la que acompaña desde la incertidumbre.

Se entiende la investigación como una forma de conversación, lo que es igual a otra forma de diálogo y con ella -como en toda actividad comprometida con la relación- se describen mundos. Solo el lenguaje permite representar el mundo, es decir, es aquello que se hace en conjunto poéticamente.

Según McNamee la investigación es una actividad poética. Esto significa enfocar la atención en la investigación como un diálogo que responde a relaciones y situaciones específicas y puede, por consiguiente, ampliar el espectro de posibilidades e ideas para otras formas de vida social (McNamee, 2013, pág. 108). El objetivo de los procesos de investigación relacional es generar diálogos que tengan la potencialidad de hacer diferencias, aunque sean pequeñas, en el trabajo con las comunidades y, en específico, con los estudiantes, sus familias, los docentes y los miembros de organizaciones sociales.

La investigación relacional es para conectarse, “para abrazar la complejidad” (McNamee, 2016)<sup>1</sup>. El método de investigación relacional se convierte en un recurso que contribuye a que las personas puedan involucrarse, participar, reflexionar, comprometerse y actuar en las direcciones que construyen juntos. Investigar será un proceso en el que se generan las condiciones para relacionarse con lo nuevo, lo distinto.

La investigación es una práctica reflexiva en la que investigar es preguntar para ampliar, procesar y entender lo que se va haciendo en conjunto. Para aprender de lo que se hace y de lo que se podría hacer distinto. Lo que interesa en la investigación relacional es el conocimiento práctico, que sirva y sea útil para todos los participantes en su específico contexto de cultura local.

Los coinvestigadores buscan reflexionar críticamente sobre los propios supuestos teóricos y la necesidad de abrir el panorama a las otras maneras de conceptualizar y comprender la investigación. En el caso de la investigación que describe este artículo se acogen los planteamientos cualitativos como lo sostiene Sisto (2008):

De este modo la metodología cualitativa demanda una disposición al diálogo que ha sido llamada por algunos autores como activa (Holstein y Gubrium, 1995; Denzin y Lincoln, 2003) en tanto involucramiento activo del sujeto investigador con el otro, reconocido como sujeto, transformando a las instancias de producción de datos como instancias dialógicamente activas (págs. 23-24).

---

<sup>1</sup> Se toma de la intervención de Sheila McNamee en la Red de Investigación Relacional del Taos Institute, 15 de marzo, 2016.



El que la investigación sea relacional significa que es un proceso para producir transformaciones en los contextos relacionales de los participantes; un proceso que inicia con la intención de conocer y, también, de transformar. Un proceso que jamás se termina, se trata de un diálogo infinito. Según Gergen (2016)

Las prácticas dialógicas que restauran el flujo de significado productivo son extremadamente necesarias. Y lo mismo ocurre con las prácticas que reúnen a los seres humanos y a sus entornos en un mundo mutuamente sostenible. Todas esas acciones son materializaciones de una moral distinta, un vigorizante para la relación entre relaciones. Y todo alberga un potencial de futuro (pág. 579).

La investigación relacional entiende como coinvestigadores a todas las personas que se involucraron en la investigación social relacional, haciendo escuchar su propia voz, eligiendo, de acuerdo con sus necesidades humanas y profesionales, las temáticas que se trabajaron en cada encuentro. Los coinvestigadores participan activa y creativamente de los encuentros reflexivos, aportando con su experiencia y cultura local, así como con sus recursos y fortalezas, en la construcción de un espacio de aprendizaje colaborativo. De la misma manera, quienes decidieron que querían ver plasmadas sus perspectivas y transformaciones, dadas durante el proceso, aportan con sus voces al documento final de la investigación y, por ende, al resumen que aquí se presenta.

El instrumento principal de la investigación es el diálogo relacional. McNamee y Hosking, explica que este permite ofrecer "resultados" pragmáticos y prácticos para todos los involucrados (McNamee y Hosking, 2012, págs. 30-32).

Desde la perspectiva del diálogo, investigaciones sensibles a lo relacional crean el potencial para que los participantes hagan reflexión crítica, para desarrollar la expresión de las múltiples voces presentes y la coordinación de diversos acuerdos. Se trata, precisamente, de la idea que cuando existe involucramiento con otros en realidad se está creando significados entre todos.

El diálogo, entonces, es la herramienta que permite observar, reflexionar, analizar, potenciar los recursos propios y colectivos y coconstruir las transformaciones; como sostiene Fried-Schnitman el diálogo apreciativo se fundamenta en poner el foco en lo positivo para hacer crecer sus fortalezas y potenciar sus recursos (Fried-Schnitman, 2015, pág. 56),

Finalmente, la investigación relacional está guiada por la postura señalada por McNamee (2013):

La investigación tiene que ser concebida como un proceso constructivo que sugiere que construimos y deconstruimos las descripciones de la vida social, a la par que nos mantenemos vinculados activamente en el proceso de investigación (...) se realza la naturaleza política de la investigación, acentuándose la necesidad de prestar oído a la multiplicidad de voces (pág. 106).

La investigación relacional, que aquí se describe, se sostiene en los planteamientos del construccionismo social-relacional. Esta forma de investigar asume que la investigación es, en sí misma, una relación que permite reflexión y transformación de los participantes y los



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

contextos en los que se desarrolla. Como coinvestigadores, los participantes observan, reflexionan, dialogan y transforman sus contextos.

El método utilizado fue el que propone el construccionismo social-relacional para la investigación relacional: potenciación de la participación de los involucrados en el proceso a partir de diálogos reflexivos, apreciativos y colaborativos referenciados en sus contextos locales abriendo, con curiosidad, el espacio para la inclusión de todas las voces presentes. Al proponer esta investigación como parte del proceso formativo, el método implicó, además, concebirla como una forma de acción social encaminada a la transformación que los docentes, las familias y comunidades necesitaban según los testimonios de los coinvestigadores.

El proceso formativo y de supervisión clínica que sirvió de marco para esta coinvestigación fue “Cuidando al Cuidador”, llevado a cabo en la ciudad de Ambato, Ecuador. Se trató de una iniciativa de la Organización Danielle Children Fund, entidad encargada de la protección de niños, niñas y adolescentes en proceso de acogimiento institucional y se planteó, inicialmente, para los técnicos y familias con las que la organización trabaja. Posteriormente, se incluyeron otros actores comunitarios vinculados con la protección infantil.

El objetivo fundamental de “Cuidando al Cuidador” fue que los participantes se hicieran responsables de su propio autocuidado, movilizándolo sus redes de apoyo social y profesional. En ese marco, la coinvestigación contó con la participación de docentes, autoridades, padres de familia y equipos técnicos de instituciones educativas de la provincia de Tungurahua; un total de 400 personas durante 4 años (2016-2019), en calidad de coinvestigadores. Los participantes fueron convocados a encuentros continuos de reflexión, formación y supervisión clínica cada 15 días, de acuerdo con un cronograma de trabajo construido conjuntamente.

Se consideró al diálogo como la herramienta principal para la observación, reflexión, análisis de la forma en la que se llevaban las relaciones en los espacios educativos y, también, como potenciador de los recursos de los participantes y las transformaciones que se requieren para generar otro tipo de relaciones. La metodología de la coinvestigación relacional planteó para cada encuentro temáticas concretas y preguntas apreciativas generadoras. Las preguntas fueron dirigidas a la movilización de recursos y potencialidades de los coinvestigadores para entender sus contextos sociales y relacionales y reflexionar sobre formas distintas de ser, hacer y saber. Los procesos reflexivos generados en la coinvestigación abrieron posibilidades de transformación responsable en sus prácticas profesionales y cotidianidad, siguiendo la lógica de la propuesta epistemológica de la investigación (pragmática reflexiva).

Adicionalmente, la investigación relacional requiere que todo el material coconstruido entre los coinvestigadores sea revisado y aprobado por los mismos previa a la sistematización y presentación del informe final de investigación, documento del que se alimenta el presente artículo. Los testimonios que aportan los resultados que se presentan, fueron recogidos durante los diálogos colaborativos en dos instrumentos: el diario de campo de los investigadores y una bitácora llevada por una persona designada para el efecto, entre los participantes.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## 4. Resultados

Los resultados obtenidos en la investigación relacional propuesta reflejan las reflexiones que los participantes (coinvestigadores) hicieron durante el proceso. Las temáticas fundamentales de reflexión fueron la construcción y fortalecimiento de nuevas formas de relacionarse en espacios educativos para potenciar transformaciones significativas en ellos mismos, sus estudiantes y la comunidad en la que se desarrollan.

Se destacan los siguientes aspectos fundamentales, surgidos de los diálogos reflexivos y recogidos en los instrumentos señalados en el apartado de metodología, para la concreción de espacios relacionales y educativos transformadores:

- Todos -docentes y estudiantes- aprenden en el proceso de construcción de espacios educativos transformadores, sostenidos en el diálogo y relaciones distintas; no es un proceso unidireccional en el que los estudiantes reciben o aprenden y los profesores “imparten” o enseñan.
- Los coinvestigadores sostienen que se necesita una posición distinta para aprender, no solo el deseo de aprender, la pasión por aprender, el placer de aprender; sino, también humildad para aprender. La humildad es una actitud humana e intelectual y que incluyen la validación y la valoración positiva de las preguntas de los otros, sus dudas y sus alternativas.
- Para los coinvestigadores, el proceso relacional transformador implica tomar en cuenta las experiencias, los recursos, los conocimientos, las fortalezas de los estudiantes. Se deben superar las lógicas que sostienen a un facilitador/docente “experto” que “enseña” y adoptar una postura que ayuda a abrir alternativas y posibilidades.
- Para los coinvestigadores es necesario reconocer que la comunidad en la que los docentes trabajan, crea -con sensibilidad, habilidades, inteligencia y creatividad- las alternativas generativas, que sus necesidades, las de sus contextos relacionales y sociales, requieren.
- Las comunidades en las que los docentes trabajan pueden proponer posibles horizontes de futuro para el aprendizaje significativo de los estudiantes. Esto implica, para los docentes, una postura de humildad teórica y práctica para acompañar diálogos que visibilicen los recursos propios de estudiantes y padres de familia.
- Los coinvestigadores reconocen que la postura de “humildad” de los docentes se nutre de curiosidad genuina y utiliza la escucha activa y profunda como herramienta.
- Entre las herramientas que más valoran los coinvestigadores, en su ejercicio de una docencia que priorice la relación transformadora, la pregunta es fundamental. Las preguntas, más que herramientas para validar la información académica con la que cuentan los estudiantes son medios para aprender a abrirse a escuchar lo importante para el otro, lo que es realmente significativo para niños, niñas y adolescentes.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

- Preguntar incesantemente, nutrirse de la crítica y autocrítica reflexiva, son elementos que nutren positivamente la relación y deben ser potenciados en el ejercicio de la docencia.
- Espacios innovadores educativos implican la generación de relaciones y conversaciones en las que prime la libertad de ser y hacer de los estudiantes y docentes. La libertad de ser y hacer, tanto del docente como del estudiante, es el motor de la transformación duradera en los espacios educativos.
- Los coinvestigadores resaltan que construirse como interlocutores legítimos que se valoran y reconocen en su diversidad, es uno de los objetivos del proceso educativo transformador.
- La responsabilidad con el otro, el respeto recíproco, la legitimación del otro como auténtico otro, está en la base del planteamiento de espacios dialógicos educativos que potencian las transformaciones significativas.
- La construcción permanente de una dignidad en la relación y con la relación es prioritaria en los espacios educativos.

Además, el proceso investigativo relacional logró sistematizar, como parte de sus resultados, una propuesta de perfil de los docentes que construyen espacios relacionales transformadores sistematizada. En el Cuadro 1 se describe las aptitudes y actitudes del docente, se ubican en tres aspectos: el “ser” del docente; el “saber” del docente; y, el “hacer” del docente.

SER	SABER	HACER
<b>actitudes - valores - estilo de vida ética relacional - inteligencia emocional</b>	<b>Conocimientos</b>	<b>prácticas profesionales, manejo de recursos, habilidades, destrezas, metodologías</b>
Libre de prejuicios y estereotipos	Conoce orientaciones conceptuales	Crea vínculos de conexión auténtica
Integra de forma coherente los tres ámbitos: ser-saber-hacer	Cuestiona reflexivamente los prejuicios y estereotipos	Maneja criterios de atención para los estudiantes y familias
Tiene ética (confidencialidad)	Tiene una base sólida en la epistemología construccionista social-relacional	Maneja recursos para atención a las familias
Es curioso/a y flexible	Diferencia modelos y escuelas de trabajo respetuosos de los niños, niñas y adolescentes	Articula y orienta a los estudiantes y familias en las rutas de atención estatales
Es respetuoso/a	Identifica las necesidades de toda persona en su interrelación social	Promueve la cultura del buen trato
Mantiene relaciones asertivas	Diferencia la cultura de maltrato la violencia como método educativo, de la cultura del buen trato	Facilita la comprensión y la prevención de violencia sexual contra niños, niñas y adolescentes
No juzga ni critica ni da consejos	Conoce lo fundamental de las leyes relacionadas con el ejercicio de derechos	Intervención en crisis emocional



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

<b>SER</b> <b>actitudes – valores - estilo de vida ética relacional – inteligencia emocional</b>	<b>SABER</b> <b>Conocimientos</b>	<b>HACER</b> <b>prácticas profesionales, manejo de recursos, habilidades, destrezas, metodologías</b>
Promueve -de forma coherente- la equidad de género	<p>Aplica enfoque de derechos humanos, género y generacional</p> <p>Identifica la integralidad de la sexualidad</p> <p>Posee recursos locales (culturales) para atención y apoyo a los estudiantes y familias</p> <p>Distingue y cuestiona, en lo cotidiano, las inequidades y desigualdades basadas en el género</p>	<p>Maneja adecuadamente herramientas de acercamiento a estudiantes en situación de vulnerabilidad</p> <p>Maneja estrategias de mediación y resolución de conflictos</p> <p>Maneja metodologías para educación para la salud sexual</p> <p>Maneja bases de comunicación relacional</p> <p>Promueve redes locales de apoyo</p> <p>Propicia que se eleven los niveles de resiliencia de las personas</p> <p>Facilita procesos de empoderamiento de las adolescentes y niñas y de construcción de nuevas masculinidades.</p> <p>Crea vínculos de compromiso y ética relacional auténtica</p>

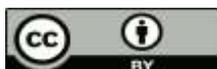
Cuadro 1. Perfil del docente que construye espacios relacionales transformadores

La puesta en juego de aptitudes y actitudes que visibilicen una perspectiva de derechos y de género con enfoque en el buen trato y la valoración de las diferencias, fue resaltada por los coinvestigadores. Este hecho es fundamental en la construcción de contextos educativos transformadores.

## 5. Discusión de los resultados

La investigación relacional es nueva en el contexto ecuatoriano y se constituye en una alternativa que puede abrir la perspectiva para nuevas maneras de conocer, comprender y transformar la educación en el Ecuador. Los resultados expuestos en la sección anterior dan cuenta del proceso reflexivo que la investigación ha propiciado, y, al mismo tiempo, de cómo es posible construir pragmática reflexiva cuando se pone en el centro de los procesos relacionales sostenidos en el diálogo, la curiosidad y la valoración de la diferencia.

Si bien se ha repetido, en el sistema educativo, que el objetivo final de la educación no es transmitir información, ni siquiera es imponer normas, la reflexión de los coinvestigadores llevo a la conclusión de que es importante que se desarrolle un pensamiento de reflexión crítica genuina. No se trata de dar respuestas fáciles, sino de aprender a plantearse preguntas nuevas, sobre las cuales se pueda construir bienestar. El proceso de aprender-enseñar requiere desarrollar conciencia sobre la posición en la que se ubican docentes y estudiantes. Una posición que se diferencia de las posturas tradicionales, sostenidas en una jerarquía de la autoridad docente y dirigida a la sumisión y obediencia (activa o pasiva) de quienes aprenden.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Enseñar, desde todo punto de vista, implica tomar en cuenta experiencias y recursos con los que cuentan los participantes para incrementar los conocimientos. Lo innovador, radica, entonces, en la construcción de espacios relacionales positivos, que fomenten la transformación de las personas y los contextos. Además, requiere del docente salir de la posición jerárquica de “experto” para proponerse como un igual, dispuesto a potenciar los recursos (propios y los de sus estudiantes) en el aprendizaje resiliente para la vida.

Para la construcción de contextos relacionales en el ámbito educativo es necesario el reconocimiento de los grupos sociales que forman parte de ellos (comunidad local, familias, autoridades, etc.). El docente que quiere construir espacios relacionales transformadores debe vincular los contextos comunitarios en su práctica. Para esto, potenciar los recursos positivos, la capacidad reflexiva y la experiencia comunitaria en favor de transformaciones significativas y sostenibles es prioritario.

Desde estas perspectivas, las preguntas no son para la comprobación del aprendizaje o para la validación del conocimiento del docente, sino para conocer al interlocutor, para promover la curiosidad y el apareamiento de recursos para la vida. La pregunta se convierte en la puerta para el aprendizaje y para la relación transformadora, en la herramienta que permite estos vínculos y transformaciones duraderas. Las preguntas promueven la libertad fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Libertad que implica pensamiento, de acción y, quizá más importante, libertad de ser. Esta se construye desde la aceptación al otro y a uno mismo, en un diálogo constante e ininterrumpido.

Un elemento adicional surgido en la investigación relacional planteada es la legitimación del otro como interlocutor. Saberlo distinto y reconocer esa diferencia es el inicio de una relación transformadora para los participantes en el proceso de aprendizaje. La riqueza del proceso educativo radica, justamente, en la diversidad de voces, experiencias, ideas y contextos personales y comunitarios. El reto para el docente radica en el respeto y la responsabilidad de sostener la diferencia y no tratar de homogenizar a los interlocutores.

Junto con estos elementos, la construcción de un perfil del docente que potencia los contextos relacionales transformadores, con los tres ejes (ser, saber hacer) es un aporte de la reflexión que generó la coinvestigación, para una pragmática de la docencia. El perfil del docente da cuenta de los elementos que deben estar presentes en procesos que tengan impacto transformador del contexto educativo y de que, no solamente se ponen en juego en el ámbito profesional de la docencia sino en la propia vida del maestro, como miembro de su contexto y comunidad.

En el perfil, el eje del “ser” habla del docente como persona, inmerso en sus propios contextos relacionales y culturales en los que se ponen en juego valores, concepciones éticas relacionales y sus propios recursos sostenidos en su experiencia y en su cultura local. La responsabilidad de interrelacionarse desde una ética relacional y reconociendo que aporta en la construcción del bienestar común, al encarnar la diferencia con su práctica profesional y estilo de vida congruentes.

El eje del “saber” pone énfasis en el conocimiento y experticia profesional del docente, su formación académica y los conocimientos que ha adquirido sobre pedagogía, manejo de grupos y otros, que son útiles para su labor educativa. Además, es fundamental que conozca el contexto en el que sus interlocutores se desarrollan, tanto desde la perspectiva cultural como desde la de la ley y procedimientos que son parte del sistema educativo y de protección de niñez y adolescencia, prevención de la violencia de género, etc.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

El tercer eje incluido en el perfil que surge de la coinvestigación, es el del “hacer” que pone énfasis en las herramientas, recursos, habilidades, destrezas con las que el docente debe contar para la construcción de contextos educativos relacionales transformadores. Entre los recursos señalados por los participantes están: el manejo de herramientas de mediación, resolución de conflictos, habilidades de comunicación asertiva, la construcción y fortalecimiento de redes de apoyo (con la participación de la comunidad educativa, local y las familias) y el involucramiento activo de todos los participantes.

## 6. Conclusiones

Plantear un proceso de investigación en el contexto complejo de la realidad educativa ecuatoriana es prioritario. Significa enfrentarse a la responsabilidad de ir abriendo e innovando la práctica profesional con interrogantes reflexivas no convencionales.

Preguntar implica, además, proponer posibilidades y comprometerse en la generación y construcción de futuros que aporten en el bienestar social. Una real transformación en los contextos educativos tiene en cuenta la responsabilidad de construir, con dignidad, una sociedad justa y equitativa.

Entre los retos que docentes enfrentan en su ejercicio profesional, está el ser motor para la transformación y es eso uno de los sentidos profundos y congruentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. La innovación educativa no solo radica en la puesta en práctica de herramientas pedagógicas novedosas o la inclusión de la tecnología -tan en boga por la coyuntura de la pandemia del COVID-19- en la enseñanza-aprendizaje. Una real transformación parte, como hemos podido observar en el proceso investigativo relacional que se describe en este artículo, de un cuestionamiento constante a los aspectos que forman parte de la relación estudiante-docente. Cuestionar la posición del maestro, replanteándolo como un interlocutor abierto a la diferencia, a su propio aprendizaje y actualización permanentes y que pone en práctica y potencia sus recursos comunicacionales y relacionales fue uno de los resultados más interesantes del proceso que hemos descrito.

Un planteamiento innovador para generar relaciones transformadoras en el contexto educativo es el posicionarse como un docente que busca crear espacios de formación distintos, comprendiendo que estos son móviles, ricos en perspectivas, complejos y cambiantes. Reconocer al otro (estudiante, familia, comunidad) como sujeto activo, poseedor de saberes, interlocutor válido para una construcción conjunta, es parte de la propia transformación que los maestros deben emprender.

La implementación de la investigación relacional -poco conocida en el Ecuador- sostenida en la perspectiva constructorista social-relacional, es, en sí misma, una propuesta innovadora. Con ella se contribuye a la generación de transformaciones significativas en el ámbito educativo.

Se trata de un proceso investigativo que prioriza el diálogo para la indagación y el reconocimiento y valoración del otro como coinvestigador, y, está orientado a la práctica e inclusión de las múltiples voces participantes. Una invitación a la conversación, que la propia investigación contribuye a visibilizar y a darle un nuevo significado, y es, en sí mismo, un aprendizaje que fortalece la pragmática reflexiva del docente que busca la construcción de contextos educativos transformadores.

Durante el proceso descrito en este texto, la investigación se convirtió no solamente en una manera para conocer la realidad. Además, propició la reflexión de los participantes y la construcción y planteamiento de herramientas, contextualizadas, para poner en práctica los



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

diálogos y generar transformaciones en los contextos educativos, así como en las personas que los habitan y en las relaciones docentes-estudiantes-familia-comunidad.

Ubicarse en una posición distinta -que deja de lado la jerarquía que ha impuesto el sistema educativo tradicional-, tomar en cuenta los recursos y conocimientos con los que cuentan docentes, estudiantes, familias y comunidad. De la misma manera posibilita la aceptación de que todos pueden aprender del otro cuando se valora la diferencia. Estos son elementos que transforman los contextos relacionales para la educación que surgieron como resultados del proceso investigativo.

Poner en práctica la libertad, humildad, curiosidad, aceptación, legitimación y respeto por la diferencia es prioritario. Esto permitirá convertir los contextos educativos en espacios para la transformación y es un constante desafío para los docentes ecuatorianos.

Finalmente, es fundamental priorizar el diálogo entre docentes, estudiantes, familia, autoridades y comunidad; los diálogos construyen realidades, abren perspectivas, generan transformación. La diferencia que hace la diferencia radica, según puede verse en los resultados de la investigación relacional que se ha llevado a cabo, en la apertura a la pregunta, como elemento motivador fundamental de la reflexión y la transformación. La pregunta que no conoce la respuesta y que está abierta a multiplicidad de perspectivas y expande las posibilidades.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

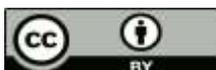
## Bibliografía

- Andersen, T. (1991). *El equipo reflexivo: Diálogos y diálogos sobre los diálogos*. Editorial Gedisa.
- Andersen, T. (2013). Una oración en cinco líneas. Sobre la producción de significados desde la perspectiva de la relación, el prejuicio y el embrujo. En Deissler, K. & McNamee, S. (Eds.) *Filo y Sofía en diálogo: la poesía social de la conversación terapéutica*. (pp. 76-83). Ed. Taos Institute Publication.
- Anderson, H. (1999). *Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque posmoderno de la terapia*. Editorial Amorrortu.
- Anderson, H. (2012). Relaciones de colaboración y conversaciones dialógicas: ideas para una práctica sensible a lo relacional. *Family Process, Vol. 51* (No. 1), 1-20. <https://es.scribd.com/document/125580289/Relaciones-de-Colaboracion-y-Conversaciones-Dialogicas-Ideas-Para-Una-Practica-Sensible-a-Lo-Relacional>.
- Anderson, H. (2013). Sistemas de lenguaje colaborativos y relaciones de colaboración: un enfoque posmoderno de la terapia y la consulta. En Deissler, K. & McNamee, S. (Eds) *Filo y Sofía en diálogo: la poesía social de la conversación terapéutica*. Ed. Taos Institute Publication.
- Anderson, H. (2019). Conversaciones Interrumpidas. En Chaveste, R. y Molina, ML (Comp). *Harlene, conversaciones interrumpidas*. Taos Institute Publications/WorldShare Books©2019.
- Bajtín, M. (1997) *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Editorial Anthropos.
- Belart, A. y Ferrer, M. (1998). *El ciclo de la vida, Una visión sistémica de la familia*. Editorial Desclée De Brouwer.
- Fonseca, M., Correa, A., Pineda, M. y Lemus, F. (2011). Comunicación Oral y Escrita, México: Pearson Educación. <http://bvirtual.uce.edu.ec:2057/visor/30016>
- Fried-Schnitman, D. (1998). (Ed.) Reflexiones de Cierre. Diálogos, certezas e interrogantes. En Fried Schnitman, D. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Editorial Paidós.
- Fried-Schnitman, D. (2015). *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica – Volumen 1*. Taos Institute Publications/WorldShare.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Tierra Nueva.
- Gergen, K (2016). *El Ser relacional. Más allá del Yo y la Comunidad*. Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Miller, A. (2009). *Salvar tu vida*. Barcelona. Editorial TusQuets.
- McNamee, S. y Gergen, K. (1996). *La terapia como construcción social*. Ed. Paidos.
- McNamee, S. y Hosking, D.M. (2012). *Research and Social Change: A Relational Constructionist Approach*. Routledge.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

- McNamee, S. (2013). La poesía social de la investigación comprometida con la relación. La investigación como conversación. En Deissler, K. & McNamee, S. (Eds) *Filo y Sofía en diálogo: la poesía social de la conversación terapéutica*. Ed. Taos Institute Publication.
- McNamee, S (2016). Resources for Facilitating Differing Worldviews, Taos Institute December 2016.  
[http://www.taosinstitute.net/Websites/taos/files/Content/5868649/Resources\\_for\\_Facilitating\\_Multiple\\_Worldviews\\_\(McNamee\).pdf](http://www.taosinstitute.net/Websites/taos/files/Content/5868649/Resources_for_Facilitating_Multiple_Worldviews_(McNamee).pdf)
- Montaigne, M. (trad. en 2007). Los ensayos (edición de 1595 de Marie de Gournay). Barcelona España: Editorial Acantilado.
- Morin, E. (1998). Epistemología de la Complejidad. En Fried Schnitman, D. (1998). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Editorial Paidós.
- Rogers, C. (1989). La persona como centro. Editorial Herder.
- Satir, V. (2002). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. Editorial Paz.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, VII (1), 114-136.
- Stratton-Berkessel, R. (entrevistador) (6 de octubre 2015) Being Open to Multiple Perspectives Enriches Relationships, With Ken Gergen – PS045 (audio en podcast).  
<https://positivitystrategist.com/being-open-to-multiple-perspectives-enriches-relationships-with-ken-gergen-ps045/>
- Tapia Figueroa, D. (2018). ¿Cómo el construccionismo social y las prácticas colaborativas y dialógicas son útiles para la co-construcción relacional de un espacio de formación y supervisión terapéuticas? Una experiencia en el contexto de una cultura local (tesis de doctorado. Universidad Libre de Bruselas -VUB- y Taos Institute).



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

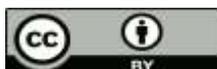
## Autores

**MARITZA CRESPO-BALDERRAMA** obtuvo su título de Master of Arts por la Eastern University en Pensilvania EE. UU en el 2012. Obtuvo título de Maestra en Prácticas Colaborativas-Dialógicas por el Instituto Kanankil de Mérida (México) en el 2019. Obtuvo el título de Psicóloga Clínica en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en 2004. Obtuvo el título de Licenciada en Comunicación Social en la Universidad Central del Ecuador en el 2000.

Actualmente es docente auxiliar en la Facultad de Ciencias Psicológicas de la Universidad Central del Ecuador. Es cofundadora del Consorcio Relacional y Socioconstruccionista del Ecuador -IRYSE-. Es terapeuta construccionista social-relacional y de prácticas colaborativas-dialógicas. Lleva a cabo procesos de asesoramiento y consultoría en organizaciones no gubernamentales, gubernamentales y comunitarias. Escribe artículos de reflexión y socialización del construccionismo social-relacional en el blog de IRYSE (iryse.org) y en otras publicaciones a nivel nacional. Realiza procesos investigativos relacionales con enfoque de género, derechos humanos y educación en comunidades y en procesos terapéuticos.

**DIEGO TAPIA-FIGUEROA** obtuvo su título en Ph.D. en Psicología en el Programa de Doctorado del TAOS INSTITUTE (Estados Unidos) y la Universidad Libre de Bruselas (VUB), en el 2018. Magister en Terapia Familiar Sistémica. Estudios de pregrado, postgrado y doctorado, en comunicación social, cinematografía, literatura.

Actualmente es docente de la Maestría en Psicoprevención de la Universidad Técnica de Ambato. Es cofundador del Consorcio Relacional y Socioconstruccionista del Ecuador (IRYSE), y del blog de divulgación socioconstruccionista en Ecuador iryse.org. Realiza investigaciones cualitativas y relacionales en temas vinculados con educación, psicoterapia, derechos humanos, buen trato, cuidado del cuidador. Ha publicado varios libros. Tiene amplia experiencia en el campo de la Historia y Filosofía de la Psicoterapia y la Investigación Cualitativa, con énfasis en las Prácticas Colaborativas-Dialógicas, el Modelo Generativo, y el Construccionismo Relacional, tanto desde el punto de vista clínico como académico. Es miembro asociado del Taos Institute y de su Red Internacional de Investigación Relacional y Diálogo Global.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



REVISTA

# CÁTEDRA

---

## Retos y logros de la aplicación de grupos interactivos en una comunidad de aprendizaje

### *Challenges and achievements of the implementation of interactive groups in a learning community*

**Bolívar Villarreal-Yazán**

Unidad Educativa Antisana, Quito, Ecuador

[bolivar.villarreal@educacion.gob.ec](mailto:bolivar.villarreal@educacion.gob.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-7603-4077>

**Verónica Maila-Álvarez**

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

[mvmaila@uce.edu.ec](mailto:mvmaila@uce.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-4139-7636>

**Helen Figueroa-Cepeda**

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

[hfigueroa@uce.edu.ec](mailto:hfigueroa@uce.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-6305-487X>

**Elizabeth Pérez-Alarcón**

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

[eyperez@uce.edu.ec](mailto:eyperez@uce.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-7739-5931>

(Recibido: 01/12/2020 Aceptado: 15/12/2020; Versión final recibida: 07/01/2021)

Cita del artículo: Villarreal-Yazán, B., Maila-Álvarez, V., Figueroa-Cepeda, H. y Pérez-Alarcón, E. (2021). Retos y logros de la aplicación de grupos interactivos en una comunidad de aprendizaje. *Revista Cátedra*, 4(1), 56-80.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Revista Cátedra, 4(1), pp. 56-80, enero-abril 2021. e-ISSN: 2631-2875

<https://doi.org/10.29166/catedra.v4i1.2676>

## Resumen

La presente investigación nace de la necesidad de evaluar los logros y retos respecto a la implementación de una nueva estrategia metodológica educativa propuesta en el Ecuador. Los objetivos que se plantearon fueron: 1) Evaluar la aplicación de los Grupos Interactivos como estrategia metodológica de aprendizaje. 2) Determinar las dificultades que afronta la institución en la fase de implementación. 3) Establecer los logros alcanzados. Este trabajo de tipo descriptivo y cualitativo considera como caso de estudio a la Unidad Educativa Antisana, institución ubicada en un contexto rural del Ecuador. Los instrumentos de investigación aplicados fueron la entrevista semiestructurada dirigida al rector y grupos focales a docentes, estudiantes y voluntarios. Los ámbitos de indagación convergieron en la gestión administrativa institucional, cualidades del docente, aplicación de la metodología de grupos interactivos y desempeño de los voluntarios. Los principales logros alcanzados fueron diálogo igualitario, transformación y solidaridad, como principios del aprendizaje dialógico, además del liderazgo estudiantil y la potenciación de la zona de desarrollo próximo. Se advirtieron dificultades en algunos estudiantes, docentes y voluntarios evidenciadas en la falta de empoderamiento, superficialidad de las actividades instrumentales y escasa participación, respectivamente. Los retos generados de esta primera experiencia giran en torno a la consolidación de la estrategia a través de la interiorización del enfoque de los grupos interactivos. Es necesario proponer actividades colaborativas e integrar a otros actores sociales en calidad de voluntarios. Aspectos que permitirán fortalecer la inclusión y la cohesión social.

## Palabras clave

Actuaciones educativas, aprendizaje dialógico, didáctica, grupos interactivos, inclusión, innovación

## Abstract

The present research was born from the need to evaluate the achievements and challenges regarding the implementation of a new educational methodological strategy proposed in Ecuador. The objectives were: 1) To evaluate the application of Interactive Groups as a methodological strategy for learning. 2) To determine the difficulties faced by the institution in the implementation phase. 3) To establish what has been achieved. This descriptive and qualitative work considers the Antisana Educational Unit as a case study, an institution located in a rural context in Ecuador. The applied research instruments were a semi-structured interview with the rector and focus groups with teachers, students and volunteers. The areas of investigation converged on institutional administrative management, teacher qualities, application of the interactive group methodology, and volunteer performance. The main achievements were egalitarian dialogue, transformation and solidarity, as principles of dialogic learning, in addition to student leadership and the empowerment of the area of proximate development. Difficulties were noted in some students, teachers and volunteers evidenced in the lack of empowerment, superficiality of instrumental activities and low participation, respectively. The challenges generated from this first experience revolve around the consolidation of the strategy through the internalization of the interactive groups approach. It is necessary to propose collaborative activities and to integrate other social actors as volunteers. Aspects that will strengthen social inclusion and cohesion.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## Keywords

Educational actions, dialogic learning, didactics, interactive groups, inclusion, innovation.

### 1. Introducción

Los Grupos Interactivos (GI) constituyen una estrategia metodológica basada en los principios del aprendizaje dialógico. Esta estrategia ha sido implementada en algunos países de Latinoamérica y Europa como una alternativa para solucionar problemas educativos. Entre las dificultades detectadas están: problemas de convivencia, exclusión de estudiantes, escasa corresponsabilidad de la comunidad educativa y bajo rendimiento académico. Sobre la base del éxito obtenido en otros países, en el 2017 se implementaron en el Ecuador los GI como parte de las Comunidades de Aprendizaje (CdA) a nivel de Educación Básica y Media. La Unidad Educativa Antisana (UEA) fue seleccionada como aliada de las CdA para la implementación de los GI en su primera fase. En tal virtud, el propósito del presente estudio es valorar los resultados de esta primera vivencia en términos de logros y dificultades.

Los GI basan su éxito en los resultados educativos que trascienden el ámbito academicista. Al respecto, Ordóñez y Rodríguez (2016) expresan “los grupos interactivos favorecen el aprendizaje de los contenidos, las relaciones y solidaridad entre el alumnado y con el profesorado, la participación y cooperación en el trabajo en grupo” (pág. 151). Se reafirma la trascendencia de esta actuación educativa, ya que en el aula se crea un entorno de interacción social. La relación docente-estudiante pasa a segundo plano y son los diferentes actores sociales los nuevos protagonistas. Iglesias et al. (2013) señalan que los GI “... ha supuesto la apertura de los límites del instituto a la familia y al entorno educativo, produciéndose un aprendizaje más significativo por acercar al centro el marco de referencia de las experiencias de aprendizaje de los alumnos” (pág. 69). Los actores sociales potencian las diversas competencias tanto de pensamiento, comunicativas y de convivencia. La participación activa de la comunidad educativa en la escuela, consolida aprendizajes que adquieren más sentido y se hacen más significativos para el estudiante. Esto es posible en una comunidad de aprendizaje donde los grupos interactivos se nutren de las más diversas vivencias.

Otro beneficio fundamental de la aplicación de los GI es la inclusión. Este concepto marca el sello de identidad de los GI, basado en la heterogeneidad de los mismos. Su conformación se centra en este criterio, garantizando así, a través del diálogo y la interacción, la concreción del enfoque inclusivo. Castro et al. (2014) manifiestan que se debe considerar por ejemplo el “... género, nivel de aprendizaje, origen cultural, afinidad...” (pág. 175). El propósito es consolidar un equipo de trabajo con la más amplia diversidad de experiencias, opiniones, pensamientos, sentimientos y saberes. El solo hecho de ser parte de un grupo, de interactuar en el mismo y que sus opiniones sean tomadas en cuenta hace que esta estrategia logre su intención, incluir.

Pese a los beneficios que representa la ejecución de los GI, su implementación como una nueva estrategia metodológica implica retos. Estos desafíos están relacionados principalmente con el involucramiento de todos los miembros de la comunidad, el diseño de actividades instrumentales y el tiempo extra que requiere la implementación de la estrategia. Chocarro y Mollà (2017) expresan que el trabajo con GI precisa de “... una buena planificación de calendario y contar, a ser posible, con un gran número de voluntariado fijo. Esto sería lo ideal, ya que dicha estructura resulta complicada en centros que no reciben tanta ayuda” (pág. 64). Este hecho posiblemente se atribuye a la falta de compromiso de los



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

actores sociales, quienes no están acostumbrados a participar de manera directa en las actividades escolares. Por otra parte, Ordoñez y Rodríguez (2016) señalan que “hay que dedicar mucho tiempo y esfuerzo para organizar los grupos, diseñar las actividades y muchas veces no es suficiente con el tiempo de trabajo en el centro” (pág. 153). No cabe duda que incursionar en una nueva estrategia educativa demanda de tiempo, esfuerzo y dedicación que no todos los actores están dispuestos a vivenciar.

Por lo expresado, es importante evaluar la aplicación de los GI en la UEA como un caso particular de estudio de carácter cualitativo. Los objetivos son establecer los logros alcanzados en la fase de implementación de los GI y determinar las dificultades que afronta la comunidad de aprendizaje durante su ejecución. Estos resultados permitirán a la UEA replantear acciones en próximas experiencias, con el fin de mejorar la convivencia escolar y consolidar los aprendizajes. Al ser este trabajo un estudio particular, una de las limitaciones que presenta es el impedir realizar generalizaciones sobre la base de los resultados obtenidos. Sin embargo, los hallazgos encontrados pueden ser un referente para otras instituciones que inicien esta experiencia.

Bajo este contexto, en el presente artículo se contextualiza a la institución educativa, se describe a las Comunidades de Aprendizaje y los Grupos Interactivos. Se citan los principales beneficios de la implementación de los Grupos Interactivos, algunas dificultades que entrañan su ejecución y trabajos relacionados con los mismos. Se detallan los materiales y métodos empleados en la investigación, así como los resultados y conclusiones que se derivan de la experiencia de la incorporación de los GI en la unidad educativa.

## 2. Contexto de intervención

La UEA, *Jatun Yachana Huasi*, que en español significa Casa Grande del Saber, pertenece a la Comunidad de Tolóntag-Marco, Parroquia de Píntag, Distrito Metropolitano de Quito-Ecuador. Su entorno geográfico lo ubica en la Zona de amortiguamiento de la Reserva Ecológica Antisana. El segmento poblacional está integrado por mestizos en su mayoría con descendencia indígena. Los integrantes adultos y adultos mayores utilizan la lengua materna, el *kichwa* para la interacción coloquial. Sus ocupaciones principales lo constituyen la labranza de la tierra, ganadería menor y emprendimientos de carácter apícola, huertos familiares y artesanía. Estas actividades se alternan con empleos en la urbe, focalizados en la construcción y electricidad. En los últimos años, la población joven se ha sumado a estudios universitarios y actualmente ha surgido una nueva generación de profesionales en varias áreas, en la que destaca la educativa.

La UEA está conformada por el rector, diez docentes y 215 estudiantes. La institución oferta servicios educativos en los subniveles de Educación Básica Superior y Bachillerato General Unificado. Además, cuenta con el Proyecto de Educación Básica para Jóvenes y adultos (EBJA) implementado en el 2018.

El 01 de agosto del 2019, la UEA pasó a ser parte del proyecto de CdA a través del área de Educación del Grupo Faro (centro de investigación y acción independiente ecuatoriano) y del Ministerio de Educación del Ecuador. Para la implementación del proyecto se realizó un proceso de inducción a los distintos miembros de la comunidad educativa bajo la directriz del Grupo Faro. El acompañamiento fue responsabilidad del equipo de Asesoría Educativa, instancia adscrita al Ministerio de Educación. De las siete Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) en las que se apoyan las CdA, la institución decidió trabajar con los GI y tertulias literarias.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

En enero del 2020 se ejecutó el proyecto de GI en su primera fase. Este proceso se aplicó luego de un consenso con el equipo docente, como estrategia aplicable al cierre del Quimestre I, correspondiente al periodo lectivo 2019-2020. Acorde a calendario, la jornada académica fue programada para una semana.

### 3. Conceptos relacionados

#### 3.1 Comunidades de aprendizaje

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación social que inicia en la escuela y se expande a toda la comunidad. Su esencia radica en la participación de familiares y voluntarios en las decisiones y actividades escolares. En este contexto, es de suma importancia revisar los conceptos de: Comunidades de Aprendizaje, Aprendizaje Dialógico y Actuaciones Educativas de Éxito.

En una aproximación al primer concepto, Community of Research on Excellence for All (CREA, 2018a.) señala que “una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa” (pág. 5). Los seres humanos, somos eminentemente sociales. Allí reside la importancia de que los actores y los contextos escolares y de su entorno consoliden aprendizajes significativos que lo identifican con su comunidad. Es ahí, en la comunidad, donde se reafirma la fortaleza de la interacción, sustentada en una profunda predisposición por aprender en complicidad con todos sus actores.

La interacción de la comunidad logra resignificación de sus paradigmas buscando siempre adaptaciones a estos nuevos sistemas. Al respecto, Flecha et al. (2003) manifiestan “... el desarrollo de este proyecto supone no adaptarse a las condiciones desfavorables del entorno sino transformarlas” (pág. 2). Se advierte cómo esta sinergia de los actores sociales, su entorno, su cultura, sus encuentros y desencuentros ligados por la interacción, propician nuevos ambientes. Es en este nuevo entorno donde se potencian los aprendizajes.

Picardo et al. (2005) corroboran lo enunciado en el párrafo anterior, al manifestar que:

CdA, es una visión ecológica e integral del aprendizaje, que implica no solo construcción, sino también deconstrucción y reconstrucción, a partir de una perspectiva multidimensional de la nueva sociedad del conocimiento, apuntando y apostando a verdaderos ambientes de aprendizaje ensamblados en la interacción dialógica; es nueva corriente que se sustenta en metodologías basadas en resolución de problemas de forma colectiva, experimentando soluciones de diversos puntos de vista sin que éstas sean excluyentes, y sobre todo posibilitando la creatividad e innovación (pág. 51).

En este sentido, la sinergia de estas experiencias se ve fortalecida en el diálogo y la solución de problemas propuestas por el docente. Él se convierte en una suerte de constructor de arquitecturas sociales. Este nuevo paradigma es el que se revitaliza a través del desarrollo y fortalecimiento de estilos de aprendizaje e inteligencias.

La sociedad del conocimiento se reafirma en la formación de perfiles requeridos dentro de un contexto socio-económico cada vez más demandante. De acuerdo a Ottone y Hopenhayn (2007), ya en el ámbito educativo son más precisos al enunciar y ratificar lo expuesto cuando se refieren a que “la educación que prefigura las funciones de futuro deberá tender



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

a generar: capacidad de abstracción, desarrollo de un pensamiento sistémico complejo e interrelacionado, habilidad de experimentación y capacidad de colaboración, trabajo en equipo, interacción con los pares” (pág. 15). Se desprende que el imaginario de este nuevo entorno deberá poseer mucha más creatividad que docilidad u orden. La esencia social del ser humano, en este proceso, no puede consolidarse sin un gravitante primordial, la comunidad. La empatía grupal, el trabajo colaborativo y el reconocimiento de sí mismo se dan en este espacio.

Las CdA asientan sus objetivos en la necesidad imperiosa de que el estudiante potencie y fortalezca sus habilidades, destrezas y competencias cognitivas, prácticas y valorativas. Esto permitiría que la discusión se centre en la problemática social, dando paso a posibles soluciones que le asignen el derecho a una vida digna. Así lo citan Flecha et al. (2003), las CdA “es un proyecto que va dirigido especialmente a aquellos centros con más carencias, problemas de desigualdad y pobreza, en los que las condiciones externas parecen apuntar más hacia el fracaso escolar y la exclusión” (pág. 4). El enfoque debe ser eminentemente formativo e inclusivo y la estrategia dialógica, con énfasis en la escuela con la ayuda de la familia y la comunidad. De esta forma las brechas sociales y económicas tenderían a minimizarse.

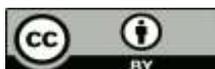
El concepto de Aprendizaje Dialógico, se sustenta en los principios de las CdA, con enfoque interactivo. Aubert et al. (2008) describen cómo se genera el aprendizaje dialógico, sustentando a manera de definición, los componentes cuya base son los principios del mismo.

El aprendizaje dialógico se da por medio de diálogos igualitarios, en interacciones en las cuales se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas. Esas interacciones están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural en búsqueda del éxito para todos. Además, el Aprendizaje dialógico se produce en las interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores (pág. 167).

Se advierte que la connotación del concepto de Aprendizaje Dialógico va más allá del hecho comunicativo, pues su fundamento se basa en las interacciones del ser social. Este, al enmarcarse en un contexto socio cultural, se significa y resignifica. Así se consolidan como seres que sienten, aprenden, se transforman, reconocen, crean y se dan sentido a sí mismos y a su entorno. Siendo así, desde toda interacción que afirma relaciones de poder y peso de la estructura social inequitativa. Por el contrario, hace énfasis en la formación de seres humanos empoderados en los conceptos de solidaridad, igualdad y transformación social.

Ahora bien, como ya se expresó, una CdA se sustenta en el aprendizaje dialógico y a su vez para que éste se materialice es necesario que se cumplan siete principios, los cuales en resumen y de acuerdo a CREA (s.f.) son:

Diálogo igualitario: la fuerza está en los argumentos y no en la jerarquía de quien habla. Es escuchar con respeto y hablar con sinceridad.  
Inteligencia cultural: comprende el saber académico, práctico y comunicativo; todas las personas tienen capacidad de acción y reflexión.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Transformación: educación como agente transformador de la realidad por medio de las interacciones.

Creación de sentido: Aprendizaje que parte de la interacción y las demandas y necesidades de las propias personas.

Solidaridad: participación solidaria de todas las personas de la comunidad en el proyecto educativo de la escuela.

Dimensión instrumental: aprendizaje de los instrumentos fundamentales para la inclusión en la sociedad actual.

Igualdad de diferencias: mismas oportunidades para todas las personas (pág. 16).

Con este sustento epistemológico se llega al espacio educativo. Para la implementación del modelo se recurre a las denominadas AEE, que son estrategias educativas que promueven el desempeño académico, la convivencia y la solidaridad. Las AEE con las cuales una CdA concreta sus objetivos en la escuela son: grupos interactivos, tertulias dialógicas, biblioteca tutorizada, formación de familias, participación educativa de la comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y formación pedagógica dialógica. Todas ellas basan su accionar en la interacción. Los GI, por su dinámica, es quizá una de las que armoniza todos los principios del aprendizaje dialógico. De allí, la intencionalidad de la descripción de la aplicación de esta estrategia en una experiencia educativa.

### 3.2 Grupos interactivos

Los GI constituyen una de las estrategias educativas innovadoras contempladas dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje. Es una de las AEE que se han venido aplicando en las instituciones educativas con mayor frecuencia. De acuerdo a Andrés Reina (2016):

... son cada vez más los centros que están desarrollando en sus aulas este tipo de agrupamiento, puesto que las investigaciones demuestran que están dando unos estupendos resultados. Los resultados positivos no solo son en sentido numérico o académico, si no también, y aún más importante, se obtienen muchas mejoras a nivel de convivencia, motivación y habilidades sociales (pág. 17).

La práctica educativa denota que en el aula en mucha de las ocasiones se da prioridad a la transmisión de información. El quehacer educativo debe desarrollar, potenciar y fortalecer competencias comunicativas, competencias para una mejor convivencia humana y naturalmente competencias cognitivas. De allí la importancia de trabajar las destrezas y habilidades que permitan consolidar estas competencias en los estudiantes en los distintos espacios de inter-aprendizaje.

Se describe en las siguientes líneas con mayor detalle qué son los GI, en qué consisten y cuál es el rol de los participantes.

#### 3.2.1 ¿Qué son los Grupos Interactivos?

Existen dos concepciones respecto al concepto GI, una de ellas basada en la estructura organizacional del aula y la otra, un tanto más amplio, vista como una práctica didáctica. Así Andrés Reina (2016) expresa “se trata de una forma de organizar a los alumnos dentro del aula, se forman pequeños grupos de 4 o 5 componentes cada uno” (pág. 13). Oliver y Gatt (2010), por su parte enfatizan el valor de los GI al señalar que “... son una de las formas de organización de las aulas que está obteniendo más éxito en Europa en la superación del fracaso escolar y los problemas de convivencia” (pág. 279). Dentro de esta misma



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

concepción, en CREA (2018b) se enuncia que “los Grupos Interactivos son una forma de organización del aula en grupos reducidos y heterogéneos y con una redistribución de los recursos humanos disponibles” (pág. 15). Se advierte que las tres fuentes conjugan en que los GI son una forma de organización de los estudiantes en el aula. El aporte más evidente está dado en la intencionalidad, cuando se afirma que el fracaso escolar y los problemas de convivencia son los fines a trabajar. Al mismo tiempo ya se habla del número de integrantes y del enfoque inclusivo.

Con una visión más amplia, Castro et al. (2014) expresan que “los grupos interactivos trasladan al aula los principios del aprendizaje dialógico, por lo que suponen un cambio sustancial respecto al modo magistral tradicional de hacer las clases, pero también respecto a otras formas no tradicionales de agrupación del alumnado” (pág. 175). Bajo este pensamiento, se ve a los GI como el medio que permite desarrollar un aprendizaje colaborativo, entre pares. Proceso en el que se cuenta con el aporte de cada uno de los participantes, pues todos parten de su experiencia cultural y se proyectan a un mismo objetivo. En esta experiencia pedagógica ya se asientan los principios del aprendizaje dialógico y la ruptura de la clásica forma de estructurar una clase. Este salto estratégico permite desarrollar aprendizajes a través de la interacción en nuevas formas de comunidad.

### 3.2.2 ¿En qué consisten?

Los GI tienen una estructuración que se ciñe a cuatro pasos elementales. CREA (2018b), los resume en los siguientes: organización de grupos pequeños de trabajo; asignación de una persona adulta a cada grupo; ejecución de la actividad asignada en cada grupo y bajo el acompañamiento del adulto; rotación de grupos a una actividad distinta y con un adulto diferente (pág. 16).

Estos cuatro pasos se detallan con el aporte de otros autores. Con respecto a la conformación de los grupos de trabajo es de suma importancia que éstos sean pequeños de 4 a 5 estudiantes y heterogéneos. Castro et al. (2014) expresan que se debe procurar que los integrantes presenten las más variadas características en todos los ámbitos posibles. Entre los aspectos a considerar se citan el “... género, nivel de aprendizaje, origen cultural, afinidad...” (pág. 175). Cuanta más diversidad se consiga entre los estudiantes, mejor, pues esta condición de heterogeneidad garantiza que ningún estudiante se sienta aislado por la condición que fuese.

A cada grupo conformado se le designa un adulto, quien también recibe la denominación de voluntario o tutor. Esta persona puede ser cualquier miembro cercano o no a la comunidad de aprendizaje. Castro et al. (2014) proponen como voluntarios a las “abuelas, abuelos, madres, padres, hermanos y hermanas mayores u otros familiares, amistades o agentes sociales del entorno” (pág. 175). No se descarta la participación de adultos fuera del barrio o de contextos lejanos a los educandos como los estudiantes universitarios. Se infiere que, todo ciudadano comprometido con el porvenir de la sociedad es bienvenido a participar de manera directa y activa en el proceso educativo.

Los voluntarios no necesitan de requisito alguno para su participación. Al respecto, los citados autores señalan “... es innecesario que los tutores o las tutoras de los pequeños grupos sepan acerca de los contenidos que el alumnado trabaja en clase: para eso ya está el profesorado” (pág. 175). Por supuesto, su empatía con autoridades y docentes juega un papel muy significativo en la consecución de los objetivos de aprendizaje. Además, bajo este



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

ambiente ausente de exigencias, se busca que el desempeño de los voluntarios se realice de manera espontánea y libre de temores.

En lo concerniente a la ejecución de actividades, se deben tomar en consideración la duración y naturaleza de las mismas. Castro et al. (2014) señalan “en las aulas donde se llevan a la práctica los grupos interactivos, es habitual que el grupo-clase se divida en 4 ó 5 pequeños grupos que realizan tareas de unos 15 o 20 minutos con el tutor o tutora adulta” (pág. 176). Con respecto al tipo de actividades, los mismos autores indican que se debe “establecer estrategias de enseñanza-aprendizaje orientadas a la dimensión instrumental del aprendizaje, con el propósito de capacitarles para responder a las demandas que se les van a plantear en la sociedad de la información” (pág. 178). Por lo tanto, se infiere la importancia de llevar al aula acciones o ejercicios debidamente planificados. Las actividades propuestas no deben limitarse a reforzar el aspecto cognitivo, que en última instancia es el ámbito de menor interés dentro del propósito de la aplicación de los GI. Por el contrario, se debe retar a los estudiantes a dar solución a los problemas planteados a través de su capacidad de toma de decisiones.

Sobre la rotación de los grupos, Oliver y Gatt (2010) señalan que “los grupos interactivos favorecen, al mismo tiempo, la rotación dinámica de diversas actividades de aprendizaje instrumental en una sola sesión, de manera que todo el alumnado (no solo el más aventajado) acaba realizando todas las actividades programadas para esa sesión” (pág. 282). En sí, la rotación de tareas y voluntarios dinamiza el proceso educativo al ampliar los campos de aprendizaje y las interacciones en diferentes escenarios.

### 3.2.3 ¿Cuál es el rol de los participantes?

La ejecución correcta de los cuatro pasos antes citados son la base para el éxito de la aplicación de los GI, por ello cada uno de los participantes debe conocer y cumplir a cabalidad con sus responsabilidades. Este equipo de trabajo lo constituye el profesor responsable de la asignatura, voluntarios y estudiantes.

El rol del profesor tal como lo señala Andrés Reina (2016) se resume en la planificación del proceso de aprendizaje, asesoramiento y evaluación en la gestión de los GI:

En cuanto al papel del profesor, se encamina a coordinar la actividad y a organizar la responsabilidad a la que cada uno tendrá que hacer frente. También es tarea del docente vigilar que se desarrollen los contenidos, tanto los académicos como los que se refieren a las habilidades que se pretenden adquirir o fomentar. Seleccionar los contenidos a trabajar, diseñar actividades, organizar los grupos de manera heterogénea, compartir estas actividades con las personas que van a colaborar en el aula, atender a las necesidades que surjan, servir de apoyo extra a los estudiantes que lo necesiten y al finalizar la sesión, realizar una evaluación con los voluntarios y alumnos (pág. 14).

Si bien el rol de cada participante es importante en el desarrollo de los GI, es necesario hacer énfasis en el rol de liderazgo que tiene el profesor como profesional educativo. El educador conoce a sus estudiantes, sus características, intereses, fortalezas y debilidades. En base a este conocimiento, es la persona indicada para canalizar las actividades, así como optimizar los recursos con criterio técnico.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

El voluntario o tutor tiene bajo su responsabilidad el ámbito operativo y logístico, sobre todo estableciendo canales de comunicación entre los integrantes del equipo de trabajo. A decir de Rodríguez (2012):

El voluntario, que previamente ha recibido formación, no desempeña un rol de experto, sí se encarga de favorecer el diálogo, de asegurarse de que han comprendido la tarea, de dinamizar el trabajo en los grupos, de evitar actitudes de aislamiento y de conseguir que todos participen en la resolución de la tarea (pág. 72).

Este actor social se consolida como apoyo fundamental dentro de los GI. Su experiencia como jefe de hogar, líder, microempresario, emprendedor y estudiante lo convierten en mediador. El perfil del voluntario posibilita la interacción espontánea desde otros niveles de expectativa.

El alumnado por su parte tiene el compromiso de colaborar de manera activa en el cumplimiento de las tareas asignadas. Castro et al. (2014) enfatizan que es "... el propio alumnado, mediante la cooperación y el diálogo con sus iguales, el que resuelve las dificultades que se le presenten" (pág. 175). Esta experiencia educativa aplicada como estrategia pedagógica en el aula reafirma el concepto de CdA. La interacción de sus actores posibilita nuevas sinergias, las mismas que se traducen en destrezas y habilidades de la más diversa índole. Esto beneficia de manera directa al segmento estudiantil, e indirectamente a voluntarios y docentes que en esta experiencia dialógica fortalecen inter-aprendizajes.

### 3.3 Beneficios y limitaciones de la aplicación de los Grupos Interactivos

Los GI como parte de las metodologías activas de las Comunidades de Aprendizaje generan múltiples beneficios. La diversidad de interacciones entre los actores que esta estrategia metodológica demanda, permite el desarrollo de habilidades cognitivas, actitudinales y fundamentalmente promueve las habilidades sociales. Así lo manifiestan Ordóñez y Rodríguez (2016), "los grupos interactivos favorecen el aprendizaje de los contenidos, las relaciones y solidaridad entre el alumnado y con el profesorado, la participación y cooperación en el trabajo en grupo" (pág. 151). Esta estrategia contempla el desarrollo holístico del estudiante, dado que promueve, además de las habilidades cognitivas, el fortalecimiento de las habilidades sociales. Estas destrezas son indispensables para que el individuo se desenvuelva de forma efectiva en la comunidad a la que pertenece.

Los GI, al estar conformados por pequeños grupos heterogéneos como requisito fundamental de los mismos, permiten cumplir con el principio de inclusión escolar. En la educación tradicional, los estudiantes con habilidades educativas especiales, de diferente origen étnico o de condición socioeconómica distinta a la mayoría de sus compañeros quedan relegados, subvalorados e inclusive discriminados. Como una solución a este problema, los GI potencian la educación inclusiva, esta afirmación lo corroboran Iglesias et al. (2013):

Las metodologías docentes tradicionales se ven tremendamente limitadas cuando se enfrentan a un alumnado variado. ¿Cómo atender a todos?, ¿cómo conseguir que todas y todos trabajen y aprendan, y que lo hagan juntos? La respuesta por la que se ha venido apostando, y hacia donde apuntan las políticas educativas predominantes actuales, es la segregación: agrupar a los alumnos por nivel curricular o sacarlos del aula de referencia según sus dificultades para darles una respuesta que a



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

menudo se puede dar en el aula de forma más eficaz e integradora aplicando estrategias metodológicas más inclusivas como la de los grupos interactivos (pág. 65).

Por lo tanto, los GI se constituyen en una excelente alternativa para incorporar a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) al trabajo escolar cotidiano. Bajo el principio de inclusión, los estudiantes que participan en los GI aprenden a ser más tolerantes, a respetar la diversidad de opiniones y mostrar empatía. Además, los estudiantes aprenden a trabajar colaborativamente de acuerdo a sus habilidades y capacidades. Según lo que expresan Valls y Kyriakides (2013), todos los integrantes del grupo aportan significativamente. Ningún miembro queda relegado y más bien se mantienen altas expectativas de todos, e inclusive se reduce la necesidad de realizar diferenciaciones curriculares de aquellos considerados como diferentes (págs. 24-25). La estrategia de los GI puede reducir significativamente la necesidad de realizar adaptaciones curriculares. Los miembros del grupo apoyan a sus compañeros que presentan dificultades e inclusive bajo este esquema de trabajo pueden sobresalir al desarrollar otras habilidades.

En la aplicación de los GI también resalta el desarrollo o potenciación de los procesos cognitivos. Gracias a la interacción entre iguales y la comunicación asertiva se mejora la comprensión y refuerzan temáticas que de forma individual requerirían de mayor esfuerzo. Este hecho lo mencionan Valls et al. (2016), “las interacciones dan proximidad a la explicación, desarrollan habilidades comunicativas, generando múltiples procesos cognitivos. De esta forma, se consolida lo aprendido, aumentan los niveles de comprensión y aprendizaje” (pág. 21). Los GI, al permitir el diálogo entre iguales, favorecen el desarrollo de las capacidades intelectuales e incluso mejoran el rendimiento académico. Gracias a la dinámica de esta estrategia se reducen las barreras de la inequidad y exclusión a la que están sujetos especialmente los grupos de riesgo.

Un beneficio adicional que vale la pena resaltar con relación a la aplicación de los GI es la consolidación de la comunidad educativa. El rol del padre de familia, quien generalmente es el voluntario, adquiere mayor protagonismo. Así lo manifiestan Iglesias et al. (2013):

La puesta en marcha de la propuesta metodológica de los grupos interactivos ha supuesto la apertura de los límites del instituto a la familia y al entorno educativo, produciéndose un aprendizaje más significativo por acercar al centro el marco de referencia de las experiencias de aprendizaje de los alumnos. El profesorado crea canales de comunicación e intercambio con las personas voluntarias y así la comunidad educativa se fortalece de una forma activa y motivadora (pág. 69).

La presencia de los voluntarios en los GI favorece la comunicación e interacción en la comunidad educativa. Los voluntarios constituyen una fuente de motivación como también un aporte por la diversidad de experiencias y riqueza cultural que éstos pueden aportar al grupo. Además, por ser personas adultas pueden ayudar a guiar y resolver potenciales conflictos en el grupo. Los GI constituyen sin duda una excelente manera para dinamizar el proceso de enseñanza aprendizaje, haciéndolo más activo, atrayente e inclusivo, fortaleciendo la comunidad educativa.

A pesar de todos los beneficios que aportan los GI, existen algunas limitaciones para la aplicación de los mismos. Una de estas limitaciones está relacionada con la participación de los voluntarios, en especial con padres de familia que pertenecen a nivel de colegio en donde se observa un menor compromiso. En la investigación realizada por Ordoñez y Rodríguez



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

(2016) se resalta que “una de las limitaciones de esta investigación es la formación y colaboración del voluntariado. En muchas ocasiones cuando fallan hay que reorganizar sobre la marcha la dinámica de GI” (pág. 153). No cabe duda que si no existe compromiso por parte de los voluntarios al participar en la estrategia, el docente no podrá cumplir con las actividades planificadas. Además, se verá obligado a reestructurar los grupos haciéndolos más grandes, lo que contradice la propuesta metodológica.

Otra de las limitaciones en la implementación de los GI es la gran cantidad de trabajo que demanda por parte del docente. Así lo menciona Andrés Reina (2016), “no todos los docentes de un centro educativo están dispuestos a innovar en sus aulas. La innovación conlleva el trabajo extra de conocer las necesidades de cada uno de los alumnos, estudiar sus necesidades, adaptar los aprendizajes, etc.” (pág. 48). Bajo esta premisa, algunos docentes no están interesados en incorporar estrategias nuevas a su práctica educativa. Además, la inexperiencia puede llevar al maestro a proponer tareas típicas del trabajo individual o que éstas no impliquen un desafío para los estudiantes. Según Álvarez (2016), las actividades propuestas deben “... ser de repaso, para afianzar los procesos de resolución de ejercicios en las principales áreas implicadas, siempre instrumentales, y deben a su vez suponer un cierto desafío en su resolución, para estimular al máximo el desarrollo de los estudiantes” (pág. 134). Las actividades propuestas deberán representar un reto para los estudiantes. En este sentido, los docentes requieren de un buen proceso de formación y acompañamiento en la implementación de los GI. Si no se planifican y diseñan con cuidado las actividades a desarrollar en la implementación de la estrategia, esta experiencia no trascenderá en el fin último que es la transformación de la comunidad educativa.

#### 4. Trabajos relacionados

Al constituirse los GI en una estrategia didáctica alternativa, inclusiva y participativa es apropiado revisar brevemente trabajos cuyos resultados respaldan el éxito de los mismos. Se describen trabajos a nivel de Europa, Latinoamérica y Ecuador.

En el trabajo de investigación *Análisis de las interacciones entre alumnado y diversas personas adultas en actuaciones educativas de éxito: Hacia la inclusión de todos y todas*, desarrollado en España se planteó como objetivo analizar las interacciones que se generan a partir de los GI y tertulias literarias dialógicas. Además, se verificó cómo estas estrategias favorecen la creación de ambientes inclusivos de aprendizaje. El estudio fue de carácter cualitativo realizado en dos instituciones educativas y focalizado en estudiantes con NEE. Destacan como resultados la identificación de tres tipos de interacciones: superación de dificultades de aprendizaje, creación de nuevas oportunidades de aprendizaje e interacciones que favorecen la participación de estudiantes con NEE. Se llegó a la conclusión que las AEE analizadas promueven la inclusión, generan diversidad de aprendizajes y promueven desafíos cognitivos (García et al., 2016).

El estudio realizado por Zubiri et al. titulado *Inclusión, participación y colaboración: Aprendiendo en grupos interactivos* ejecutado en España tuvo como propósito explorar las oportunidades que generaron los GI en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. A través de un enfoque cualitativo se analizó la información obtenida en tres instituciones educativas diferentes. Entre los principales resultados se menciona que los GI fomentan las interacciones colaborativas, promueven la inclusión y la participación de todos los estudiantes. En conclusión, el estudio señala que la estrategia de los GI crea condiciones favorables para el aprendizaje de inglés u otros idiomas como lengua extranjera (Zubiri et al., 2020).



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

El trabajo de investigación realizado por Álvarez *Comunicación, entendimiento y aprendizaje en grupos interactivos* se desarrolla en dos escuelas de España y una de Brasil. Su objetivo fue determinar las interacciones en el ámbito comunicacional que se generan entre niños, niñas y personas adultas al trabajar en el aula a través de grupos interactivos. Se trata de un estudio de índole etnográfico basado en el método de estudio de casos. El análisis involucró las asignaturas de lengua y matemática para las dos escuelas españolas y lengua para la escuela brasileña. Las tres escuelas parten de condiciones de exclusión social. Los resultados giraron en torno a la comunicación, al entendimiento y al aprendizaje. En conclusión, se señala que los GI desarrollan las habilidades sociales de diálogo y acuerdo, aprendizajes significativos y valores (Álvarez, 2017).

Entre los trabajos a nivel de América Latina se cita la investigación *Grupos interactivos en aula y el incremento de los resultados de aprendizaje en lenguaje en un colegio vulnerable* realizado en Chile. El estudio incorporó GI en el aula de primero básico en la asignatura de Lenguaje. Su objetivo fue la determinación del incremento de los resultados de aprendizaje en dicha área. Se trata de un estudio cuantitativo cuyos resultados evidenciaron una diferencia significativa entre el pretest y el post test. La diferencia significativa se marca en la comprensión lectora y manejo de la lengua, no así en la elaboración de textos. No obstante, se concluye que a través de la aplicación de los GI se mejora en el desarrollo del lenguaje en la comprensión lectora, elaboración de textos y manejo de la lengua (Núñez et al., 2017)

En Ecuador Creamer, actual Ministra de Educación, realizó la investigación *Transformación de la escuela en el marco de la implementación de comunidades de aprendizaje en Ecuador*. El trabajo tiene por objeto la comprensión de las implicaciones que surte en la educación la implementación del modelo de CdA. Si bien el proyecto se ha desarrollado en trece instituciones educativas, se hizo el seguimiento en dos escuelas de las regiones Sierra y Costa. El estudio nació de la necesidad de incrementar la participación de los miembros de la comunidad educativa y de la posibilidad de involucramiento de sus estamentos. Hechos que pudieran lograrse mediante el establecimiento de relaciones dialógicas que fomentarían la calidad de los aprendizajes, la inclusión y la cohesión social (Creamer, 2019).

## 5. Métodos y materiales

La investigación tiene enfoque cualitativo y aplica el método de estudio de casos. A continuación, se describen los pasos desarrollados:

1. Ubicación del área de estudio. La investigación se focalizó en la UEA ubicada en Píntag-Tolóntag, en un área rural del cantón Quito.
2. Selección de la muestra. Se contó con la participación del rector, cinco docentes, cinco estudiantes del BGU y cinco madres de familia.
3. Diseño y aplicación de los instrumentos de investigación: Las técnicas aplicadas para recolectar información fueron entrevista semiestructurada y grupos focales. La entrevista estuvo dirigida al rector de la institución educativa y los grupos focales a docentes, estudiantes y voluntarios. El guion de preguntas tanto para la entrevista como para los grupos focales se relacionó con las dimensiones: gestión administrativa institucional, cualidades del docente, aplicación de la metodología de GI, logros del aprendizaje dialógico y desempeño de los voluntarios. En cada grupo focal los participantes fueron identificados a través de una codificación propia. Para los docentes se empleó la codificación [D] asignando el número de acuerdo al orden de intervención. Igual criterio se aplicó para la codificación de estudiantes [E] y voluntarios [V].

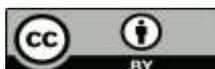


[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

4. Procesamiento de los datos. Una vez aplicados los instrumentos de investigación se realizó la transcripción de la entrevista y grupos focales. Luego se crearon los códigos y se seleccionaron las citas respectivas. Esta información se registró en una matriz que a su vez fue exportada al programa Atlas ti. Con ayuda del programa se elaboró una red semántica por cada dimensión, en las que se establecieron el tipo de relación entre los códigos.
5. Análisis y discusión de resultados. Sobre la base de la matriz de códigos y citas relevantes, junto con las redes semánticas se realizó la teorización y discusión de resultados. Se compararon los mismos con investigaciones similares relacionadas con la experiencia en la aplicación de los GI. Además, se tomó como referencia información de los conceptos relacionados. Finalmente, se elaboraron las conclusiones del estudio.

## 6. Resultados y discusión

DIMENSIÓN	CÓDIGOS	CITAS RELEVANTES
Gestión administrativa institucional	Motivación [D, E, V]	"Siempre fortalece el aspecto motivacional" [D2]
	Motivación y satisfacción [A]	"El señor rector puso todo su entusiasmo" [E4]
	Socialización [A, E, V]	"Todos sabíamos cómo debíamos apoyar en este proyecto" [V3]
	Participación [A, V]	"Está muy interesado en el proyecto. Siempre está allí bien atento a las cosas" [E2]
	Empoderamiento de la autoridad [D, E]	"Si estuvo el licenciado capacitándonos" [V1]
	Compromiso [D]	
	Organización [A, E]	
	Implementación [A, E]	
Cualidades del docente	Seguimiento [A]	
	Liderazgo [A]	
	Actitud cooperativa [A, D]	"Siempre estamos nosotros corrigiéndonos, estamos ayudándonos" [D1]
	Actitud solidaria [D, E]	"Están dispuestos a dar lo mejor de ellos" [V5]
	Predisposición docente [A, D, E, V]	"El 95 del 100% del equipo humano se sumó, se empoderó" [A1]
	Actitud cooperativa y empoderamiento docente [V]	"Buscaban una solución o trataban de arreglar eso, siempre con una buena actitud" [E2]
	Empoderamiento docente [A, D, E]	
	Compromiso docente [A, D]	
Aplicación de la metodología de Grupos Interactivos	Liderazgo docente [E]	
	Motivación y liderazgo docente [V]	
	Motivación y creatividad docente [V]	
	Empoderamiento y liderazgo docente [V]	
	Asesoramiento docente [V]	"Se exigió que los grupos sean formados con equidad de género ... y dentro de los grupos como tales deben estar inmersos estudiantes con necesidades educativas" [A1]
	Conformación de grupos heterogéneos [A, D, E, V]	"Todos los grupos ya estaban organizados de seis a siete estudiantes" [V4]
	Asignación de un voluntario por grupo [E, V]	"También nos ponían ejercicios de exámenes anteriores" [E5]
	Diversidad y creatividad de actividades [A, V, D]	"Nos trajo retos nuevos a nosotros de saber comprender bien cómo se iba a desarrollar esta metodología" [D1]
	Rotación de grupos [V]	
	Conformación de grupos grandes [D]	
Logros del Aprendizaje dialógico	Dificultad conformación grupos heterogéneos [D]	
	Reto en la planificación [A, E]	
	Evaluación de la actividad [V]	
	Actividades con enfoque cognitivo [A, D, E]	
	Manejo de tiempos [A, D, E, V]	
	Dificultad en el cumplimiento de tiempos [D, V]	
	Reto en la aplicación de la metodología [A, D]	
	Diálogo igualitario y dimensión instrumental [E]	"Aprendí a escuchar a las demás personas, escuchar su opinión, ayudarnos mutuamente" [E2]
	Dimensión instrumental [A, D, E, V]	"Aprendí que podemos lograr cosas increíbles con la unión de los compañeros" [E4]
	Creación de sentido [D]	"Se descubrió liderazgos de guaguas que tu realmente decías ¿y él está dirigiendo al grupo?" [D1]
	Motivación estudiantil [D]	"Trabajé con un compañero mío que tiene una capacidad diferente ... ese compañero tiene ganas de aprender ... era bonito poder escucharle y saber la manera en que piensa" [E1]
	Inteligencia cultural [A, E]	
	Diálogo igualitario [A, D, E, V]	
	Transformación [A, D, E]	
Solidaridad e igualdad de diferencias [E]		
Igualdad de diferencias [E, V]		
Solidaridad [A, D, E, V]		
Solidaridad y diálogo igualitario [D, E]		
Liderazgo estudiantil [D, E, V]		
Predisposición estudiantil [E]		
Zona de desarrollo próximo [E]		
Falta de empoderamiento de algunos estudiantes [E, V]		



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

		“Algunos como que se confiaban y no estudiaban, no ayudaban” [E3]
Desempeño de los voluntarios	Cumplimiento rol del voluntario [A, D, E, V]	“Les ayudaba a que revisen las preguntas 1, 2 veces lean para que sepan lo que tienen que poner” [V1]
	Función operativa [A]	“Nos apoyaron en la parte de la organización...” [D5]
	Rol de mediador [D, E, V]	“No nos dejaban que ... estemos jugando, o que solo uno piense o que estemos copiando... estaban muy pendientes de nosotros” [E2]
	Compromiso con la institución [V]	“Me daría gusto volver a participar” [V1]
	Empoderamiento del voluntario [D, V]	“... ponerme por dos días en los zapatos de los licenciados y no es nada fácil” [V5]
	Motivación del voluntario [D, E, V]	“No tuvimos al 100 % una participación de los padres de familia” [D2]
	Empatía con el docente [A, D, V]	
	Empatía con los estudiantes [E]	
	Predisposición a continuar en el proceso [A, V]	
Falta de compromiso de algunos voluntarios [D]		
Incumplimiento rol de mediador [D]		

Cuadro 1. Dimensiones y códigos con citas relevantes. A= Autoridad, D= Docentes, E= Estudiantes, V= Voluntarios. Los números 1 al 5 indican el orden de participación.

Como se muestra en el cuadro 1 bajo la dimensión gestión administrativa institucional, docentes, estudiantes y voluntarios reconocen el rol fundamental de la autoridad en la implementación de los GI. El rector despertó y fortaleció el aspecto motivacional al transmitir su entusiasmo en cada una de las etapas del proceso. Todos los participantes de la comunidad educativa recibieron la socialización y capacitación sobre la dinámica de la estrategia, así como el rol que cada uno debía cumplir. Se rescata como código importante el liderazgo, lo que implicó como autoridad, involucrar a toda la institución dentro del proyecto, instando por la implementación inmediata.

En experiencias similares Álvarez (2016) expresa que es indispensable “... contar con un ‘equipo de formación, apoyo y evaluación’ que contribuya a situar las buenas prácticas de los grupos interactivos...” (pág. 134). En este sentido, es meritorio resaltar el rol que desempeña la autoridad institucional, pues sus cualidades de liderazgo y empoderamiento permiten motivar y direccionar al equipo de trabajo. No basta la buena predisposición del equipo, siempre es indispensable el acompañamiento y apoyo de quienes se encuentran liderando la institución.

Con relación a la dimensión cualidades del docente, registrado en el cuadro 1, resalta el código empoderamiento docente. De acuerdo a lo expresado por los participantes de la investigación, el empoderamiento se evidenció en el adecuado manejo de la base teórica de la estrategia. Los docentes demostraron convicción y direccionamiento de las diferentes actividades operativas y técnicas, y asumieron con buena predisposición retos y desafíos, dando lo mejor de sí. Otros códigos importantes constituyen la actitud cooperativa y solidaria, los mismos que se reflejaron en el apoyo que se brindaron entre ellos, al compartir experiencias que nutrieron el desarrollo de la estrategia. Tal como lo manifestó un docente “siempre estamos nosotros tratando de intercambiar todas las cosas buenas y malas que nos pasan, siempre estamos corrigiéndonos, estamos ayudándonos, estamos tratando de ayudarnos mutuamente” [D1]. Además, demostraron su actitud solidaria con los estudiantes, al asistir en forma puntual a sus requerimientos.

Otra de las cualidades evidenciadas en los docentes, constituye el liderazgo, el mismo que se ve reflejado a través de los códigos motivación y creatividad. Actitudes que se evidenciaron a través de su dinamismo y entusiasmo, propiciando la creación de un ambiente escolar favorable para el aprendizaje. Adicionalmente, algunos docentes demostraron iniciativa al plantear actividades novedosas.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Las actitudes que manifestaron los docentes en la presente investigación coinciden con el rol del docente requerido para la implementación de los GI. Éste debe ser un líder al coordinar y organizar las actividades a cumplirse antes, durante y después de la implementación de la estrategia. En resumen, CREA (2018b) señala que el rol del docente en los GI implica la organización y definición de los grupos y preparación de actividades. Además, se constituye en un guía para los voluntarios, resuelve conflictos e inclusive apoya a las necesidades individuales (pág. 22). Por lo tanto, no cabe duda que parte del éxito en la implementación de los GI corresponde a la predisposición y rol que el docente cumple en la aplicación de la estrategia.

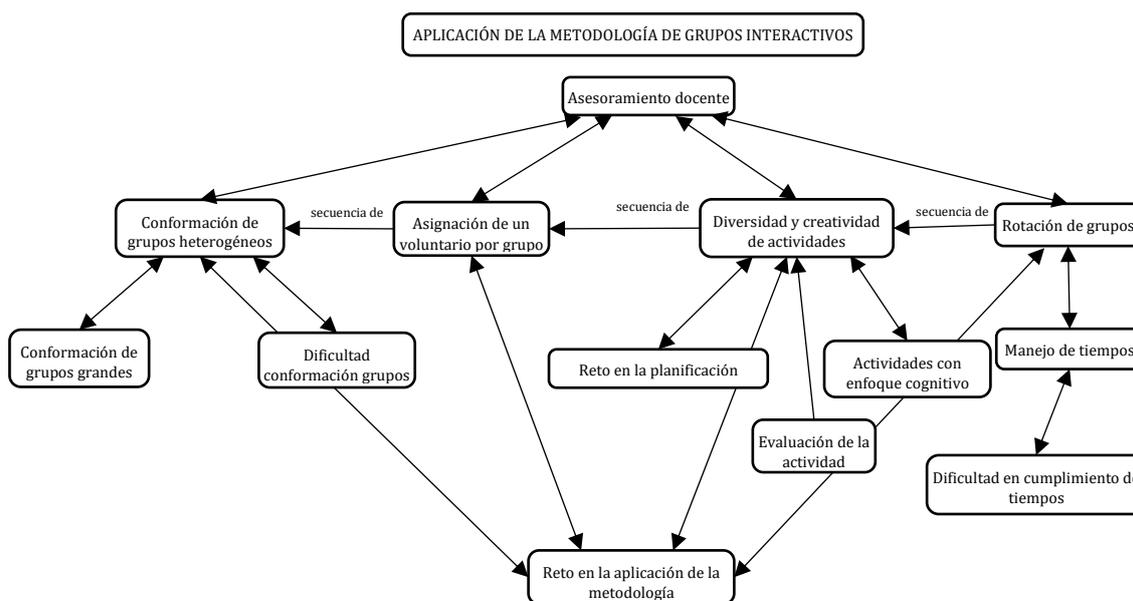


Figura 1. Aplicación de la metodología de Grupos Interactivos

Relacionado a la dimensión aplicación de la metodología de GI, tal como se observa en la figura 1, ésta se desarrolló en cuatro pasos. Estos se evidencian en los códigos: conformación de grupos heterogéneos, asignación de un voluntario por grupo, ejecución de diversidad y creatividad de actividades y rotación de grupos. Todas estas etapas son coordinadas y asesoradas por el docente. Resaltan aspectos antagónicos en la conformación de grupos heterogéneos y ejecución de actividades instrumentales. Además, reflejan dificultades en la planificación y aplicación de la metodología.

Sobre la base de lo expresado en la entrevista y grupos focales que se proyecta en el cuadro 1 bajo la dimensión aplicación de la metodología de los GI, la conformación de los grupos se caracterizó por la heterogeneidad e inclusión. El número de integrantes varió entre cinco a siete miembros. Las actividades propuestas en algunas asignaturas como Matemática, Física, Química y Emprendimiento fueron prioritariamente de carácter cognitivo. El equipo de voluntarios estuvo conformado por padres, madres de familia y representantes legales. En la ejecución de los GI, cada grupo de estudiantes estuvo bajo la responsabilidad de un voluntario. Dentro de este proceso se promovió la rotación tanto de voluntarios como de actividades.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Se evidencia que se cumple con la condición de heterogeneidad y enfoque inclusivo de los grupos. Así lo expresan Oliver y Gatt (2010) “esta forma de agrupación inclusiva del alumnado consiste en la distribución de los alumnos y alumnas en pequeños grupos heterogéneos dentro de la misma aula...” (pág. 282). Sin embargo, no se ajustan a los parámetros entorno a la conformación de grupos pequeños, pues la recomendación es no sobrepasar los cinco integrantes. La estructuración de grupos pequeños garantiza la participación de todos, puesto que sus puntos de vista y actuaciones son tomadas en cuenta y se ven involucrados, hecho que no se advierte en grupos cuyo número es mayor.

Las actividades de carácter cognitivo propuestas por algunos docentes contradicen la directriz establecida en la metodología. Castro et al. (2014) señalan que se deben “establecer estrategias de enseñanza-aprendizaje orientadas a la dimensión instrumental del aprendizaje, con el propósito de capacitarles para responder a las demandas que se les van a plantear en la sociedad de la información” (pág. 178). La riqueza advertida de esta estrategia, radica en el fortalecimiento de aprendizajes instrumentales, anclados a una secuencia de procesos predeterminados que deben cumplirse en una sesión. En la experiencia de la institución, este aspecto se cumple de manera parcial. Las actividades planificadas por algunos docentes no propiciaron aprendizajes significativos.

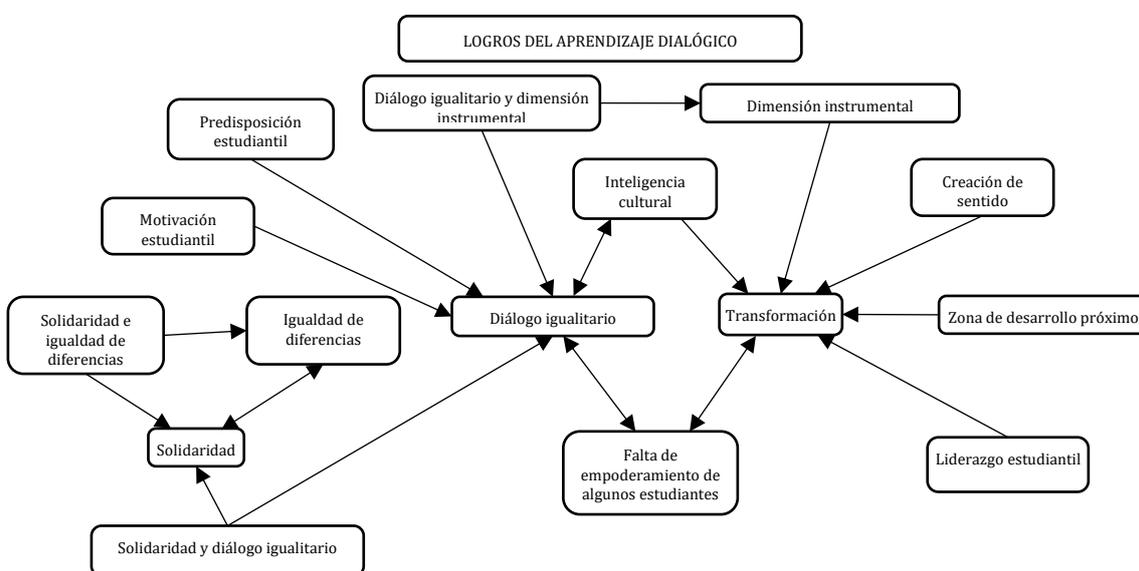


Figura 2. Logros del aprendizaje dialógico

La dimensión logros del aprendizaje dialógico, figura 2, se relaciona de manera directa con el tema de investigación. En tal virtud, se procede a detallar los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la entrevista y los grupos focales.

Se cumplen los siete principios del aprendizaje dialógico. Así, al aplicar los GI se mejoró la convivencia dentro y fuera de la institución (transformación). Se promovió la democratización y participación de todos los miembros de la comunidad educativa en igualdad de condiciones (diálogo igualitario). La aplicación de los GI fomentó el respeto a la diversidad de formas de pensar, promoción de la interacción y potenciación de habilidades (igualdad de diferencias). Se reconocen las diferentes formas de pensar de los miembros del grupo y en función de ello se llega a nuevas ideas (inteligencia cultural).



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

En los estudiantes, se despertó la concientización y el auto análisis respecto al aporte personal en el trabajo colaborativo (creación de sentido). Se incentivó la comunicación, interacción y participación de estudiantes tímidos e introvertidos e incluso de estudiantes con NEE (dimensión instrumental). Destaca el principio de solidaridad, pues se promovió el sentimiento de ayuda mutua, el trabajo colaborativo y el compañerismo. Los estudiantes con mayor grado de conocimiento y habilidades apoyaron a sus compañeros con dificultades de aprendizaje.

A más de los principios del aprendizaje dialógico, se potenció el liderazgo. La estrategia metodológica aplicada permitió que, en ausencia de líderes estudiantiles identificados, surgieran nuevos. Así también, se fortaleció la zona de desarrollo próximo (ZDP), la misma que gracias a la interacción entre pares se fortaleció y alcanzó niveles superiores de aprendizaje.

Si bien los logros alcanzados a través de la aplicación de los GI superan a las dificultades encontradas, se identificaron algunos retos. Entre los problemas identificados están la falta de empoderamiento de algunos estudiantes y escasa participación en el trabajo colaborativo. Ciertos estudiantes evidenciaron exceso de confianza en el trabajo de los líderes grupales y de compañeros con mayor desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas. Al respecto Álvarez (2016) sostiene que:

Resolver ejercicios de manera dialógica es un aspecto especialmente costoso para el alumnado, acostumbrado a no negociar sus respuestas, a dar razones que justifiquen las opciones tomadas, etc. El reto es conseguir que haya un diálogo igualitario entre las personas del grupo (pág. 133).

Es quizá esta la razón por la que ciertos estudiantes no participan de manera activa. De ahí la necesidad de planificar estrategias que motiven a intervenir, a negociar sus respuestas, justificar sus opiniones. En sí, estimular al grupo para que intervengan todos los integrantes. Es de suma importancia que las actividades diseñadas por el docente tiendan a desarrollar y potenciar destrezas y habilidades requeridas. Flecha et al. (2003), a su vez reafirma que “el aprendizaje ya no depende tanto de lo que ocurre en el aula como de las interacciones que se establecen en todos los contextos en que las personas intervienen: colegio, domicilios, barrio, club deportivo, medios de comunicación, etc.” (pág. 2). La educación debe ser el resultado de las interacciones del estudiante con todos los actores sociales y su contexto. El proyecto de CdA resignifica la estructura tradicional de la escuela, y se infiere que el concepto a trabajar de manera urgente es la cultura escolar. Es en este nuevo nicho de aprendizajes, donde la sistematización de procesos educativos permite fortalecer la cohesión social, a través de los aprendizajes dialógicos.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

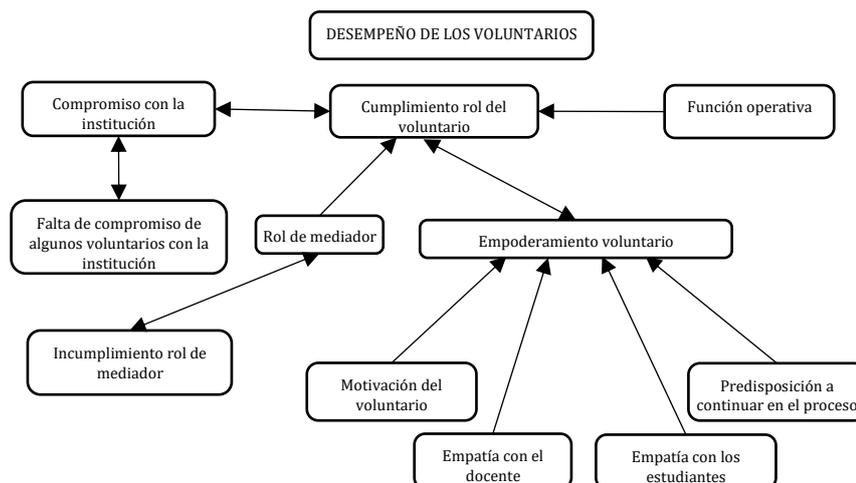


Figura 3. Desempeño de los voluntarios

La figura 3 relacionada con el desempeño de los voluntarios indica en términos generales el cumplimiento del rol del voluntario. Función que la cumple tanto en la parte operativa como de mediador. Se suman los códigos compromiso con la institución, empoderamiento del voluntario, y su empatía con el docente y estudiante. Sin embargo, existen aspectos que contradicen sus funciones como incumplimiento en su rol de mediador y falta de compromiso con la institución de algunos de ellos.

La creación de los códigos expresados en la figura 3 se sustenta en los grupos focales y entrevista que se muestra en el cuadro 1. El rol de mediador y su función operativa se evidencia a través de la participación activa en la organización y colaboración de las actividades propuestas por los docentes. Los voluntarios estimularon el trabajo equitativo de todos los miembros y promovieron la práctica de valores. Así también, se convirtieron en un apoyo y guía para el aprendizaje, al aclarar y direccionar las actividades a desarrollarse. En función de la experiencia positiva del voluntario en los GI, se revalorizó la función del docente en el aula y se expresó la predisposición a continuar en el proceso.

En síntesis, la participación del voluntario fue significativa, sin embargo, existieron aspectos que dificultaron el óptimo desarrollo de la estrategia de los GI. Por ejemplo, se evidenció la falta de compromiso por la inasistencia e impuntualidad de algunos voluntarios. Algunas madres de familia intervinieron en la resolución de las actividades. Este comportamiento, en lugar de constituirse en un apoyo para la estrategia, la entorpeció. No solo porque evitó que los estudiantes consoliden el aprendizaje por sí solos, sino también, porque el docente debía redireccionar su atención hacia ellos.

Lo citado en los párrafos precedentes resalta el aporte positivo del voluntariado bajo la dinámica de los GI. Este hecho concuerda con la investigación relacionada con el papel del voluntario desarrollado por Vieira y Puigdellívol (2013), quienes resaltan “de todas las informaciones recabadas podemos deducir con seguridad que los diferentes agentes (alumnado, profesorado y voluntariado, incluyendo las familias) perciben claramente el efecto positivo del voluntariado en el progreso académico del alumnado” (pág. 47). Si bien no es posible demostrar el peso específico que tiene el voluntariado en el avance académico, sí se puede afirmar que su contribución es significativa.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Las experiencias relacionadas con la intervención de los voluntarios en la mayoría de los casos son positivas. Gómez et al. (2016), al trabajar con estudiantes universitarios en calidad de voluntarios señalan que “los aspectos positivos sobrepasan con creces a los aspectos negativos” (pág. 278). Se reafirma que los voluntarios son un elemento clave para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje. Es meritorio recordar que el éxito de la estrategia radica en la participación comprometida del voluntario, ya que sin éste la esencia de los GI se pierde.

## 7. Conclusiones

La aplicación de los GI como parte de las AEE permitió identificar varios logros expresados a través del cumplimiento de los siete principios del aprendizaje dialógico. Resaltan los principios de diálogo igualitario, transformación y solidaridad. El diálogo igualitario se evidenció por medio de la democratización y participación de todos los miembros de la comunidad educativa en igualdad de condiciones. El principio de transformación se expresó a través de la potenciación de los aprendizajes al mejorar la interacción en la comunidad educativa. La solidaridad se manifestó en el trabajo colaborativo donde los estudiantes con mayor desarrollo de habilidades y destrezas apoyaron a sus compañeros. Además de los principios dialógicos se resaltan como logros importantes el liderazgo estudiantil y la potenciación de la ZDP.

Los resultados positivos obtenidos en la presente investigación radican fundamentalmente en el cumplimiento de los roles tanto del docente como del voluntario. Los docentes de la UEA reflejaron empoderamiento en la implementación de la estrategia metodológica. La actitud cooperativa y solidaria, compromiso, liderazgo, predisposición y motivación, fueron aspectos que caracterizaron al empoderamiento. Los voluntarios por su parte, cumplieron con sus funciones tanto en la parte operativa como en su rol de mediador. Promovieron la participación igualitaria de todos los estudiantes, fortalecieron la práctica de valores como la honestidad. Se constituyeron en equipo de apoyo de los docentes al aclarar y direccionar las actividades propuestas. Adicionalmente, revalorizaron la labor del docente en el aula.

Los logros alcanzados en esta primera experiencia de los GI en la UEA se apoyaron en gran medida del equipo de soporte a través de procesos de capacitación, implementación y seguimiento constituido por agentes externos e internos, a decir Grupo Faro, Subsecretaría de Educación del Distrito Metropolitano de Quito y Distrito Educativo 17D08, Los Chillos, autoridad y docentes de la institución. Aspecto que en estudios similares se detectó como dificultad. De ahí la importancia de contar con un sistema de asesoramiento continuo que permita dar soporte y corregir errores en la implementación de la estrategia.

Durante la aplicación de la estrategia se identificaron algunas dificultades a nivel de docentes, estudiantes y voluntarios. En el caso de los estudiantes se evidenció en algunos de ellos la falta de empoderamiento, escasa participación, aporte y trabajo colaborativo. Las dificultades que exhibieron algunos docentes estuvieron relacionadas con la planificación de actividades instrumentales, manejo y aplicación de la estrategia e interiorización del enfoque metodológico. Respecto a los voluntarios, no existió la participación de todo el colectivo.

Los retos generados de esta primera experiencia giran alrededor de la consolidación de la estrategia. La interiorización del enfoque de los GI es determinante para alcanzar los principios del aprendizaje dialógico y potenciar el desarrollo de habilidades y destrezas. Para ello, es necesario proponer actividades colaborativas que despierten la creatividad y estén relacionadas con su entorno. Además, es necesario ampliar la comunidad educativa



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

integrando a otros actores sociales en calidad de voluntarios, aspectos que permitirían fortalecer la inclusión y cohesión social.

Los GI, como estrategia innovadora de enseñanza, constituyen una experiencia positiva, pese a las dificultades propias que entrañan su implementación. Por tal motivo se precisa ejecutar a nivel institucional y nacional estudios de carácter transversal y longitudinal que permitan potenciar los resultados positivos obtenidos. Además, proyectar los principios del aprendizaje dialógico a otras instituciones educativas del país.



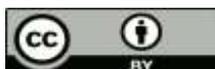
[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## Agradecimientos

Los autores dejamos constancia de gratitud y reconocimiento al invaluable aporte de la Unidad Educativa Antisana. Valoramos el aporte de docentes, estudiantes, madres, padres de familia y representantes legales, quienes a través de sus experiencias y criterios colaboraron en la consolidación del presente trabajo de investigación.

## Bibliografía

- Álvarez, C. (2017). Comunicación, entendimiento y aprendizaje en grupos interactivos. *Investigación en la Escuela*, 91, 90-105. DOI: <https://doi.org/10.12795/IE.2017.i91.06>
- Álvarez, C. (2016). Las dificultades para innovar en la escuela: el caso de los grupos interactivos. *Investigación en la Escuela*, (88), 127-138. <https://bit.ly/2Qmovlm>
- Andrés Reina, A.B. (2016). Grupos interactivos como práctica innovadora y facilitadora de la inclusión educativa. (Trabajo de fin de grado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, Andalucía). <https://bit.ly/2E4uQpv>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Castro, M., Gómez, A. y Macazaga, A. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (25), 174-179. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4555265>
- Chocarro, E., y Mollà, S. (2017). Aportaciones de los grupos interactivos desde la perspectiva de estudiantes y voluntariado. *Innovación educativa*, (27), 61-73. DOI: <https://doi.org/10.15304/ie.27.4203>
- Community of Research on Excellence for All (2018a). Formación en comunidades de aprendizaje. Módulo 1. Introducción y bases científicas de las comunidades de aprendizaje. <file:///C:/Users/MAVE/Downloads/download.pdf>
- Community of Research on Excellence for All. (2018b). Formación en comunidades de aprendizaje. Módulo 6. Grupos Interactivos. Recuperado de <https://bit.ly/2K8p45v>
- Community of Research on Excellence for All (s.f.). Comunidades de aprendizaje. Aprendizaje dialógico. <https://bit.ly/32RNh9K>
- Creamer, M. (2019). El aprendizaje dialógico: Transformación de la escuela en el marco de la implementación de comunidades de aprendizaje en Ecuador (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid). <https://bit.ly/3aLZJL2>
- Flecha, R., Padrós, M., y Puigdelívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8. Recuperado de <https://bit.ly/3nyhUcd>
- García, R., Molina, S., Grande, L. y Buslón, N. (2016). Análisis de las interacciones entre alumnado y diversas personas adultas en actuaciones educativas de éxito: Hacia la



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

- inclusión de todos y todas. *Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 115-132. <https://bit.ly/2EkPdOL>
- Gómez, M., Aguilera, A. y Prados, M. (2016), El voluntariado de la Universidad de Sevilla en los grupos interactivos de las comunidades de aprendizaje. *Profesorado revista de currículum y formación del profesorado*, 20(2), 278-295. <https://bit.ly/379Lksp>
- Iglesias, B., de la Madrid, L., Ramos, A., Robles, C. y Serrano, A. (2013). Metodologías innovadoras e inclusivas en educación secundaria: los grupos interactivos y la asamblea de aula. *Tendencias pedagógicas*, (21), 63-78. <https://bit.ly/2Qo5JjH>
- Núñez, M., Espinoza, C., Acuña, C., Vargas, L. y Lagos, I. (2017). Grupos interactivos en aula y el incremento de los resultados de aprendizaje en lenguaje en un colegio vulnerable. *Scielo Educ. rev.* 33(e158882), 1-29. <https://bit.ly/31xMkTN>
- Oliver, E., y Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista signos*, 43(2), 279-294. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v43s2/a02.pdf>
- Ordóñez, R., y Rodríguez, M. R. (2016). Los Grupos Interactivos como metodología didáctica en Educación Secundaria: Estudio de casos en un centro constituido en Comunidad de Aprendizaje. *Revista de Investigación en Educación*, 14(2), 141-155. <https://bit.ly/3aUMtE2>
- Ottone, E., y Hopenhayn, M. (2007). Desafíos educativos ante la sociedad del conocimiento. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 13-29. <https://bit.ly/31TsnXE>
- Picardo, O., Escobar, J. y Pacheco, R. (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación* (1ra ed.). <https://bit.ly/34NEQOc>
- Rodríguez, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, 19, 67-86. Recuperado de <https://bit.ly/2KoEuGh>
- Valls, R. & Kyriakides, L. (2013) The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>
- Valls, R., Buslón, N., y López, I. (2016). Grupos interactivos: interacciones que aumentan el aprendizaje y la solidaridad. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (367), 17-21. DOI: <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.003>
- Vieira, L. y Puigdellívol, I. (2013). ¿Voluntarios dentro del aula? el rol del voluntariado en "Comunidades de aprendizaje". *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24), 37-55. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243129663003.pdf>
- Zubiri, H., Vidu, A., Rios, O., & Morla, T. (2020). Inclusivity, participation and collaboration: Learning in interactive groups. *Educational Research*, 62 (2) 162-180. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755605>



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## Autores

**BOLÍVAR VILLARREAL-YAZÁN** obtuvo el título de Magíster en Gerencia Educativa en la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador) en 2014. El título de Especialista Superior en Gerencia Educativa en 2004 en la citada universidad. El título de Licenciado en Ciencias de la Educación, Profesor de Enseñanza Media en la Especialización de Literatura y Castellano por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 1989.

Se desempeñó como rector de la Unidad Educativa Antisana, comunidad de Tolóntag parroquia de Píntag en el período 2016 a 2020. En octubre de 2020 asume el rectorado de la Unidad Educativa Amable Aráuz, institución educativa ubicada en la parroquia de Conocoto, Distrito Educativo 17D08 “Los Chillos”. Ha participado en proyectos de investigación en calidad de investigador externo, aprobados por la Dirección de Investigación de la Universidad Central del Ecuador. Sus principales temas de investigación se enmarcan en el área de la limnología y en la didáctica de las Ciencias. Es autor de ensayos registrados en el Instituto Ecuatoriano de Propiedad Intelectual y de artículos publicados en revistas de Latindex.

**VERÓNICA MAILA-ÁLVAREZ** obtuvo el título de Magíster en Docencia Universitaria y Administración Educativa en la Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador) en 2011. Título de Especialista en Diseño Curricular por Competencias en 2010 en la citada universidad. Título de Doctora en Biología por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 2001. Título de Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Enseñanza Media en la Especialización de Química y Biología por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 1998.

Actualmente es profesora titular de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Química y Biología de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central Ecuador. Ha participado en proyectos de investigación en calidad de directora e investigadora adjunta, aprobados por la Dirección de Investigación de la Universidad Central del Ecuador. Sus principales temas de investigación se enmarcan en el área de la limnología y en la didáctica de las Ciencias. Es autora de libros y artículos publicados en revistas de Latindex.

**HELEN FIGUEROA-CEPEDA** obtuvo el título de Magíster en Docencia Universitaria y Administración Educativa en la Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador) en 2011. Título de Especialista en Diseño Curricular por Competencias en 2010 en la citada universidad. Título de Doctora en Biología por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 2005. Título de Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Enseñanza Media en la Especialización de Química y Biología por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 1997.

Actualmente es profesora titular de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Química y Biología de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central Ecuador. Ha participado en proyectos de investigación en calidad de investigadora adjunta, aprobados por la Dirección de Investigación de la Universidad Central del Ecuador. Sus principales temas de investigación se enmarcan en el área de la didáctica de las Ciencias. Es autora de libros y artículos publicados en revistas de Latindex y Open Academic Journal Index.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

**ELIZABETH PÉREZ-ALARCÓN** obtuvo el título de Magíster en Docencia Universitaria y Administración Educativa en la Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador) en 2011. Título de Especialista en Diseño Curricular por Competencias en 2010 en la citada universidad. Título de Doctora en Biología por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 2001. Título de Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Enseñanza Media en la Especialización de Química y Biología por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 1998.

Actualmente es profesora titular de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Química y Biología de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central Ecuador. Ha participado en proyectos de investigación en calidad de directora e investigadora adjunta, aprobados por la Dirección de Investigación de la Universidad Central del Ecuador. Sus principales temas de investigación se enmarcan en el área de la limnología y en la didáctica de las Ciencias. Es autora de libros y artículos publicados en revistas de Latindex.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



REVISTA

# CÁTEDRA

## El enfoque de la educación virtual desde una perspectiva holístico frente a la pandemia del COVID – 19

*The approach to virtual education from a holistic perspective in the face of the COVID – 19 pandemic*

Dina Inga-Lindo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

[dingal@unmsm.edu.pe](mailto:dingal@unmsm.edu.pe)

<https://orcid.org/0000-0001-6998-3592>

Felipe Aguirre-Chávez

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

[caguirrech@unmsm.edu.pe](mailto:caguirrech@unmsm.edu.pe)

<https://orcid.org/0000-0002-5799-0653>

(Recibido: 02/12/2020; Aceptado: 16/12/2020; Versión final recibida: 05/01/2021)

Cita del artículo: Inga, D. y Aguirre, F. (2021). El enfoque de la educación virtual desde una perspectiva holística frente a la pandemia del Covid-19. *Revista Cátedra*, 4(1), 81-97.

### Resumen

A raíz de la pandemia COVID-19, que viene aquejando a la humanidad, se determinó en diversos países que las clases se desarrollen vía online, con el propósito de no perder el año académico, ni la masiva deserción de los estudiantes universitarios. El estudio emerge de la experiencia empírica y la revisión de variados documentos científicos que enfocan sus estudios desde una visión panorámica de las personas, con el fin de determinar en qué medida el enfoque de la educación virtual cumple con impartir un aprendizaje holístico en estudiantes universitarios. Los resultados fueron analizados estadísticamente indicando la confiabilidad del instrumento aplicado a cinco dimensiones con sus respectivos ítems, en un rango elevado de 0.933, las pruebas resultaron satisfactorias. En cuanto al análisis descriptivo de las dimensiones resalta la categoría “casi siempre” con 67%, aplicado al proceso de la enseñanza - aprendizaje virtual. Se concluye que la educación virtual que se



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

imparte posee una visión holístico por los efectos positivos de satisfacción encontrados en los estudiantes universitarios. Cabe resaltar que es necesario utilizar las herramientas digitales de manera inteligente, multidimensional, flexible, con disciplina y que impulse el aprendizaje activo, tomando como base el sistema asincrónico y sincrónico.

## Palabras claves

Aprendizaje holístico, COVID-19, enfoque virtual, innovación tecnológica, renovación educativa.

## Abstract

As a result of the COVID-19 pandemic, which has been afflicting humanity, it was determined in several countries that classes should be held online, in order not to lose the academic year, nor the massive dropout of university students. The study emerges from the empirical experience and the review of various scientific documents that focus their studies from a panoramic vision of man, in order to determine to what extent the approach of virtual education complies with providing a holistic learning in university students. The results were analyzed statistically indicating the reliability of the instrument applied to five dimensions with their respective items, in a high range of 0.933, the tests were satisfactory. As for the descriptive analysis of the dimensions, the category "almost always" stands out with 67%, applied to the process of virtual teaching and learning. It is concluded that the virtual education that is given has a holistic vision due to the positive effects of satisfaction found in the university students. It is necessary to emphasize that it is necessary to use the digital tools in an intelligent, multidimensional, flexible way, with discipline and that it impels the active learning, taking as a base the asynchronous and synchronous system.

## Keywords

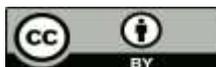
Holistic learning, COVID-19, virtual approach, technological innovation, educational renewal.

## 1. Introducción

El impacto que causó la pandemia del COVID-19, representa un desafío en el avance de la educación como proceso y resultado. Según los datos obtenidos de la CEPAL-UNESCO (2020):

Esta emergencia dio lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Para el mes de mayo, más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en el mundo, habían dejado de tener clases presenciales. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe (pág.1).

De acuerdo a lo señalado, muchos países buscaron diversas formas de enseñanza, con el deseo de que no se interrumpa las labores académicas, el cual los llevó a decidir por una educación virtual, que con el paso de los meses se convirtió en una nueva oportunidad, para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. En este sentido "muchos colegios y universidades han cancelado las clases en el campus, requiriendo instrucción en línea para



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

continuar, esto significa que la educación a distancia no es una consideración sino una necesidad” (Abreu, 2020, pág. 2).

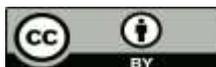
El Perú no estuvo exento a este dilema, se buscó responder adecuadamente a la contingencia desde una perspectiva ingeniosa y rápida de las autoridades del Ministerio de Educación, con el propósito de crear mecanismos que aseguren resultados positivos en la continuidad escolar, mitigando la deserción y acortando las brechas de la desigualdad educativa, que el país atraviesa desde hace décadas. A pesar que el gobierno tomó medidas preventivas desde el inicio de la pandemia, los efectos no son nada alentadores en la economía, la educación y la salud. No obstante, el cambio en educación dio un giro de 180° en las prácticas educativas, empezando por transformar la mirada docente, desde el punto de vista cognitiva, metodológica, tecnológica y emocional. Se asumió el reto y en el proceso se fue aprendiendo el manejo de las herramientas digitales, a pesar de las circunstancias adversas, se priorizaron el aprendizaje significativo, y el desarrollo de habilidades mediante diversos mecanismos en las plataformas e-learning. Las capacitaciones y la búsqueda de tutoriales en YouTube fueron necesarias, para aprender rápido el teje y desteje de las estrategias y herramientas tecnológicas de G Suite; Classroom, Meet, Gmail, Hangouts, Calendar, Drive, Sites, Forms etc., sobre el cual manifiesta Sotelo (2017) “Las computadoras e Internet están al alcance de todos (niños, jóvenes y adultos), aprender a utilizarlos y sacar provecho de estos es cuestión de actitud que, pasa por superar el miedo a la tecnología y tener disposición para aprender” (pág. 40), a pesar de las circunstancias adversas, se dio el paso de la educación convencional a una virtual, utilizando la tecnología digital, para transformar el aprendizaje de los estudiantes por medio de la comunicación sincrónica, (Webconference, chat), asincrónica (plataformas, aplicaciones tecnológicas, recursos digitales y retroalimentación o feedback) entre el docente y estudiante dentro de la interconectividad.

En el caso de los estudiantes, la pandemia trajo consigo la vulnerabilidad socioeconómica, acentuando el riesgo de la desigualdad y la deserción, en aquellos jóvenes que menos recursos tienen, por ejemplo, el desempleo de sus padres, la desnutrición, la conectividad o acceso a internet y los cambios cognitivos, psicológicos, culturales que sufrieron para incorporarse al aprendizaje 100% online, a pesar del manejo tecnológico de algunas herramientas que los estudiantes poseían, es “una situación particular que ha de atenderse es el riesgo de desvinculación educativa y abandono escolar de estos grupos más vulnerables a los efectos de la pandemia y la consecuente crisis sanitaria, social y económica” (UNESCO 2020, pág. 15). Del panorama anteriormente se desprende, el problema general de la investigación, ¿En qué medida el enfoque de la educación virtual cumple con impartir un aprendizaje holístico en estudiantes universitarios? Tomando como punto de vista lo indicado por Gluyas et al., (2015):

La formación holística requiere de la integración de saberes: saber ser a partir del autoconocimiento, para proyectarlo en un saber conocer que motive el aprendizaje continuo con miras a ser reflejado en un saber hacer que impacte en el desarrollo del entorno inmediato, con resonancia en la sociedad y en la humanidad (pág. 3).

¿Los estudiantes universitarios serán educados de manera holístico? Cubas (entrevistado, 2013) manifiesta:

Hay escasez de talento en un 88%, debido a la falta de un plan estratégico en educación y a la inadecuada preparación profesional que reciben en



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

las universidades para enfrentarse al mundo laboral. La experiencia empírica demuestra que a pesar que la enseñanza sea presencial o virtual no se cumple con el objetivo estratégico de calidad y excelencia educativa que tanto añora el país (pág. 5).

El objetivo general de la investigación es determinar en qué medida el enfoque de la educación virtual cumple con impartir un aprendizaje holístico que se optó frente a la Pandemia del COVID -19 en estudiantes universitarios, del objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos: a. Determinar la confiabilidad del instrumento (cuestionario) para medir el enfoque de la educación virtual desde una perspectiva holístico frente a la pandemia del COVID – 19. b. Valorar el nivel de impacto que ocasiono la COVID -19 en el enfoque de una educación virtual. c. Valorar el nivel de aprendizaje de los estudiantes tras la implementación de la educación virtual que se optó frente a la Pandemia del COVID -19 en estudiantes universitarios.

El propósito del estudio es poner en relieve, desde una perspectiva real y objetiva, si las clases impartidas de manera no presencial en el nuevo contexto virtual favorecen al desarrollo integral de los estudiantes universitarios, teniendo en cuenta que la labor docente debe perfilar estudiantes idóneos, capaces de lograr aprendizajes significativos desde un enfoque holístico y construir conocimientos más complejos que exige el adelanto globalizado de la ciencia y la tecnología.

El presente trabajo está estructurado de la siguiente manera: revisión de la literatura, donde se estipula las definiciones de las variables con argumentos de autoridad; materiales y métodos, está orientado a plasmar el enfoque de estudio, el diseño de investigación, población y muestra, instrumento de recolección de información; elementos flotantes, está orientado a la validez y confiabilidad del instrumento, análisis descriptivo, resultados; discusión de los resultados. Para dar cierre a la investigación se determina las conclusiones y referencias.

## 2. Revisión de la literatura

En el 2020 el mundo fue evidente del surgimiento de una pandemia inimaginable, cuya letalidad en los primeros meses, se convirtió en una amenaza natural que afloraba la extinción del hombre, causando pánico por la rápida propagación y que puso en tela de juicio a la población; la OMS, observando el avance voraz declara a la COVID 19 como pandemia. En el Perú se detectó el primer caso el 15 de marzo por el cual el presidente Martín Vizcarra y sus ministros determinaron el aislamiento social obligatorio (cuarentena), empezando por el cierre de fronteras y el estricto cumplimiento de los protocolos de salubridad impuestas por el Ministerio de Salud, con el propósito de paliar la propagación y las decenas de muertes por día. Al respecto Velazque et al., (2020) menciona:

El COVID-19 ha cambiado la vida de más de 33 millones de peruanos, así como también provocó una crisis en la educación superior, cerrando sus puertas el 87%, las clases de ciclos vacacional fueron interrumpidas, los estudiantes y docentes que cursaban pasantías e intercambios a nivel nacional e internacional fueron cancelados (pág. 204).

La SUNEDU y el Ministerio de Educación tomaron la decisión de que las clases se llevarían a cabo de manera no presencial, utilizando las diversas plataformas, rompiendo así la enseñanza tradicional y logrando la adaptabilidad de los estudiantes para recibir sus clases de manera virtual y no perder el año académico. Frente a ello Cardini et al., (2020) afirma:



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Esta implementación, traerá consigo grandes desafíos, que se debe enfrentar, para garantizar la continuidad del proceso pedagógico. Como la distribución del contenido temático, a través de las plataformas digitales, ampliación del acceso a la tecnología, el acompañamiento y fortalecimiento de capacidades de los docentes en el contexto de aislamiento y las capacitaciones en el uso de tecnologías digitales (pág.8).

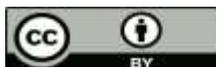
La renovación es necesaria para comprender la realidad, convivir y actuar en tiempos de crisis, ya sea de manera individual o en equipo para enfrentar sin temor al nuevo contexto, frente a ello “la educación virtual utiliza estrategias de enseñanza - aprendizaje que permiten superar las limitaciones de espacio y tiempo entre los actores del proceso educativo” (Gallego, 2013, pág. 157), la decisión fue acertada, sabiendo que la educación no debe parar, porque con ello se busca el empoderamiento de los jóvenes para apropiarse del abanico de conocimientos y construir su realidad con bases sólidas, impulsando el desarrollo de las habilidades blandas y duras que permiten identificar y afrontar desafíos que encuentran en el trascurso de su vida personal, profesional y social. Al respecto la UNESCO manifiesta que en estas clases no presenciales se debe proyectar medidas para la continuidad, equidad e inclusión, centradas en las poblaciones vulnerables y marginadas; buscar la calidad y pertinencia de los contenidos y programas. Así como también el apoyo especializado al personal docente, asegurando condiciones adecuadas para cumplir su labor idónea en la educación a distancia. Al respecto, Allen y Seaman (2017) señala:

En el informe anual del estado de la educación en línea en los Estados Unidos, apuntan que el 35,6% de los líderes académicos calificaron los resultados de aprendizaje en la educación mixta, blended o semipresencial como similares o superiores a los de la enseñanza cara a cara. El 63,3% de esos líderes consideran a la educación en línea como fundamental para la estrategia institucional a largo plazo, frente al 13,7% que considera que no, (pág.16-39).

En las clases virtuales, el rendimiento de los estudiantes depende del diseño pedagógico formativo, las herramientas digitales, estrategias, recursos que son necesarios para potenciar el aprendizaje activo, con el precepto de encaminar al buen desarrollo conceptual, procedimental y actitudinal de los jóvenes universitarios. Según Durall, et al., (2012):

Las principales tendencias son: primero, las personas pretenden poder trabajar, aprender y estudiar cuando quieran y desde donde quieran, segundo, la multitud de recursos y relaciones disponibles en Internet obligan a los educadores a revisar su rol en los procesos de creación de sentido, asesoramiento y acreditación, tercero, las tecnologías que se utilizan están, cada vez más, basadas en la computación en nube, y las nociones de apoyo a las tecnologías de información y comunicaciones están descentralizadas, cuarto, los cambios en la enseñanza universitaria inducen a la mayoría de las universidades a situar la capacitación de los docentes como un elemento estratégico en la calidad de la docencia y finalmente, el ámbito laboral es cada vez más colaborativo, lo que conlleva cambios en el modo de estructurar los proyectos estudiantiles (pág. 2).

La educación no presencial debe impartir un aprendizaje holístico, visto desde una concepción multidimensional donde todo conocimiento está concatenado, nada está



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

aislado, todos se necesitan para promover el desarrollo y bienestar de la humanidad, al respecto Gallegos (1999) menciona:

El alumno es un ser humano total (corporal, afectivo, cognitivo, social, estético y espiritual) inserto en un proyecto social, perteneciente a una comunidad (familia, escuela) que interactúa con la sociedad, tanto emocional como ideológicamente, y no solo es un cerebro receptor de información (pág. 42).

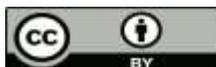
Así como también se debe “considerar a la educación, más que un acto de transmisión, repetición y memorización de conocimientos, e incorporar al proceso holística, en el cual se intercambian saberes, se develan experiencias en una comunicación bidireccional entre docentes y estudiantes” (López, 2018, pág. 315), de acuerdo a lo estipulado las universidades tienen el reto de impartir una educación de calidad a pesar de las circunstancias adversas que se enfrenta, donde el docente se convierte en guía estimulante que cultiva un aprendizaje holístico que genera conocimientos y comprende la nueva forma de enseñanza, con participación, creatividad, expresividad, manejo del pensamiento complejo, para luego integrarlo en un solo sistema, sustentado en una visión panorámica de los problemas de la educación y teniendo como precedente que “la holística es un fenómeno psicológico y social, enraizado en las distintas disciplinas humanas y orientada hacia la búsqueda de una cosmovisión basada en preceptos comunes al género humano” (Briceño et al., 2010, pág. 74), así como también provocar la transformación del individuo en su estructura académica de modo integral, introduciendo lo físico, mental, emocional, historia, cultura, política e ideología etc. y que busque valorar la vida práctica, la ciencia, el sentimiento, el raciocinio, la intuición, la sensibilidad, pensando que cada situación que enfrenta es una ocasión para aprender, desaprender y reaprender. Para ello los docentes deben empoderarse de las herramientas digitales, partiendo de la utilización del sistema sincrónico, esto le ayudará a estimular la interacción, participación activa, mediante la videoconferencia de Google – Meet (Chat, videos, infografías etc.), y estará conectado al mismo tiempo, independiente del lugar o la hora con sus pupilos, y el sistema asincrónico; le ayudará a gestionar el contenido mediante el uso de las plataformas tecnológicas, (Documentos, foro, tareas, lecciones, ejercicios, enlaces etc.), si se cumple un estricto seguimiento, acompañamiento, asesoría y retroalimentación, se estará fomentando un aprendizaje holístico, tomando como bastión a la educación virtual.

### 3. Materiales y Métodos

Metodológicamente el estudio corresponde al enfoque cuantitativo sustentado en los principios epistemológicos del paradigma empírico-analítico y se centra en hechos y fenómenos sociales con escaso o nulo interés de la subjetividad de los investigadores, de igual forma, utiliza el cuestionario para la recolección de datos y las respuestas fueron analizadas estadísticamente.

El diseño del estudio es no experimental transeccional correlacional-causal porque describe las relaciones categoriales y las variables en los tiempos de pandemia del COVID 19 (Hernández et al., 2010, p. 217). Asimismo el estudio se realizó en un contexto concreto y los datos fueron recolectados en un único momento o tiempo.

La población estuvo constituida por 720 estudiantes y la muestra fue de 100 estudiantes universitarios matriculados a las clases no presenciales 2020-I, pertenecientes a un mismo ciclo académico de pregrado, que oscilan entre 18 a 22 años de edad, 62 varones y 38 mujeres respectivamente.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

El instrumento empleado fue una encuesta diseñada, en Google Forms, con la finalidad de proporcionar información relevante sobre el nuevo enfoque educativo virtual desde una perspectiva holística, que se viene desarrollándose a causa de la pandemia del COVID- 19 en los estudiantes universitarios. La constitución del instrumento fue de 05 dimensiones: 1. Utilización de las herramientas tecnológicas con 08 ítems, 2. Estrategia docente en la enseñanza virtual con 05 ítems, 3. Calidad formativa de la asignatura con 04 ítems, 4. Trabajo individual y en equipo con 04 ítems y 5. Actitudes y valores frente a las clases virtuales con 3 ítems. Las respuestas se recogieron mediante escalas de Likert, donde; 1. Nunca, 2. Casi nunca, 3. A veces, 4. Casi siempre y 5. Siempre. Las características del cuestionario se obtuvieron mediante distintos tipos de análisis estadísticos realizados con la ayuda del programa IBM SPSS.

La técnica de recolección de datos fue a través del formulario en Google donde se hilvanó 24 preguntas de tipo Likert, la forma de evaluar fue de sección múltiple con respuestas cerradas y se configuraron para que los estudiantes respondieran de forma obligatoria. En las instrucciones se dio a conocer las razones de la encuesta y el tiempo que puede tomar desarrollar dicho instrumento. El cuestionario fue enviado a los estudiantes por medio del correo electrónico, luego se efectuó el análisis y la transcripción de la información según el interés de la investigación.

## 4. Elementos flotantes

Los resultados de la investigación muestran la validación del instrumento y sobre el enfoque de la educación virtual desde una perspectiva holística frente a la pandemia del COVID – 19 y los resultados descriptivos e inferenciales del estudio.

### 4.1 Análisis de confiabilidad

La evaluación de confiabilidad de un cuestionario conlleva la realización del análisis de consistencia interna. Para ello se calculó el coeficiente alfa de Cronbach, considerándose la siguiente categorización del coeficiente de confiabilidad: 0,8- 1 (elevado), 0,6-0,8 (aceptable), 0,4-0,6 (regular), 0,2-0,4 (bajo) y menor de 0,2, muy bajo (23).

De acuerdo al cuadro 1, se realizó un análisis de fiabilidad para cada dimensión o factor. En el proceso no se eliminó ningún ítems, el alfa general se encuentra dentro del rango elevado con 0.933. En conclusión, se obtuvo un instrumento válido y fiable para el cuestionario del enfoque de la educación virtual desde una perspectiva holística frente a la pandemia del COVID –19.

Dimensión 1	TIE5 Señala en qué grado las exposiciones y debates en las clases virtuales han contribuido en tu aprendizaje o despertaron tu interés.
	AVDCO1 El nuevo contexto educativo ha cambiado mi visión sobre el papel del estudiante universitario
	AVDCO5 La educación virtual ha cambiado mi actitud, en la manera de afrontar mis estudios
	AVDCO2 He asumido responsabilidades en el proceso de aprendizaje virtual, porque me permite trabajar a mi ritmo.
	TIE1 Señala en qué grado las tareas han contribuido en tu aprendizaje a lo largo de la clase online.
	UHT8 Las clases no presenciales te incentivaron al autoaprendizaje.



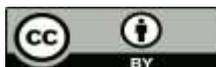
[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

	TIE2 Consulto otro material, aparte de lo presentado por el docente, para profundizar mi conocimiento.
	DREE5 Si tuviera que describir la "sensación de cercanía y capacidad motivadora" del docente la calificaría como:
	UHT10 las clases online facilitaron la transferencia de conocimientos
	UHT9 Permiten el acceso a mayor información para aumentar mis conocimientos
Dimensión 2	UHT11 Los materiales utilizados en las clases ofrecieron una mejor presentación de los contenidos
	UHT7 Las clases online te facilitan el recuerdo de la información y refuerzan los contenidos de aprendizaje.
	DREE3 La accesibilidad a los profesores (disponibilidad, tiempo que tardaban en responder las consultas, calidad del feedback...) ha sido
	DREE4 Los docentes adecuaron sus estrategias didácticas a las condiciones en que se desarrolla la asignatura (horario, secuencia, temporalización, espacio, material, etc.)
Dimensión 3	DREE2 ¿El docente se enfoca principalmente a la enseñanza académica?
	CFACV1 Has encontrado el curso formativamente estimulante
	CFACV2 ¿Las actividades son direccionadas en aprendizaje social y emocional para desarrollar las habilidades blandas?
	CFACV4 Los temas de la nueva información o problema se relacionan con los que sabía anteriormente.
Dimensión 4	UHT5 Las clases virtuales te facilitaron el trabajo en equipo
	CFACV5 Las actividades planteadas me hacen desarrollar otras destrezas cognitivas (análisis, síntesis, crítica...) en el estudio
	UHT13 Aumenta la relación con los compañeros y mejora la relación con los docentes.
	UHT14 ¿Te has sentido "parte integrante" de una comunidad virtual de aprendizaje cooperativo con los profesores y compañeros, a pesar de la distancia?
Dimensión 5	UHT6 Las clases virtuales te motivan a continuar aprendiendo.
	UHT2 Accedía rápidamente al sistema sincrónico como videoconferencia, chat. Para recibir su clase online.

Cuadro 1. Distribución de ítems según dimensiones

De acuerdo al cuadro 2, se analizaron todas las dimensiones citadas y se observa un rango aceptable en todos los casos. Se pretende confirmar el número de dimensiones que mejor se adapte a este modelo, y la extracción no se realizó para un número fijo de factores, sino para todos aquellos cuyos autovalores sean mayor que 1, además de evaluar la comunalidad y que al menos 2 ítems estén dentro de un solo factor, siendo solo 5 dimensiones en este caso que explican el 65.07% de la varianza. Además, se ha seleccionado un método de rotación (Varimax).

Dimensión	Alfa de Cronbach	Elementos
-----------	------------------	-----------



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

General	0.933	24
Dimensión 1	0.885	8
Dimensión 2	0.855	5
Dimensión 3	0.789	4
Dimensión 4	0.796	4
Dimensión 5	0.618	3

Cuadro 2. Resumen del análisis de fiabilidad

#### 4.2 Validación cuantitativa - validación de constructo

Finalizado el proceso de análisis de confiabilidad, el siguiente paso fue determinar el número óptimo de dimensiones mediante un análisis factorial.

De acuerdo al cuadro 3, el valor de la medida de adecuación muestral KMO es de 0.889 (> 0.5). Además, el valor del nivel de significación de la prueba de esfericidad de Bartlett es  $4.406e-7$  aproximadamente 0. Por tanto, tiene sentido realizar un análisis factorial.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	0.889
Prueba de esfericidad de Bartlett	1319.602
gl	276
Sig.	0.000

Cuadro 3. Prueba de Kmo y Bartlett

#### 4.3 Análisis descriptivo

Una vez analizada la validación del constructo y la matriz de componentes rotados, es necesario analizar cada dimensión con sus respectivos ítems para evaluar el porcentaje que determine en qué medida el enfoque de la educación virtual cumple con impartir un aprendizaje holístico que se optó frente a la Pandemia del COVID -19 en estudiantes universitarios. Para ello se muestra las cinco dimensiones: 1. Utilización de las herramientas tecnológicas con 08 ítems, 2. Estrategia docente en la enseñanza virtual con 05 ítems, 3. Calidad formativa de la asignatura con 04 ítems, 4. Trabajo individual y en equipo con 04 ítems y 5. Actitudes y valores frente a las clases virtuales con 3 ítems. Conformados por las alternativas: 1. Nunca, 2. Casi nunca, 3. A veces, 4. Casi siempre y 5. Siempre.

De acuerdo al cuadro 4, se puede observar que las preguntas de la dimensión 1 presentan porcentajes altos en "A veces" y "Casi Siempre" con valores superiores al 40%. Destaca el ítem: "las clases no presenciales te incentivaron al autoaprendizaje" con un 29% en "Siempre". Es necesario analizar cada dimensión con sus respectivas preguntas para evaluar el porcentaje de frecuencia.

Ítems	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	-------	------------	---------	--------------	---------



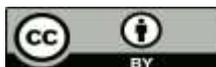
[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

F1_AVDCO1	El nuevo contexto educativo ha cambiado mi visión sobre el papel del estudiante universitario	1%	4%	35%	43%	17%
F1_AVDCO2	He asumido responsabilidades en el proceso de aprendizaje virtual, porque me permite trabajar a mi ritmo.	1%	3%	35%	37%	24%
F1_AVDCO5	La educación virtual ha cambiado mi actitud, en la manera de afrontar mis estudios	0%	8%	27%	45%	20%
F1_DREE5	Si tuviera que describir la "sensación de cercanía y capacidad motivadora" del docente la calificaría como:	1%	5%	27%	46%	21%
F1_TIE1	Señala en qué grado las tareas han contribuido en tu aprendizaje a lo largo de la clase online.	1%	4%	32%	44%	19%
F1_TIE2	Consulta otro material, aparte de lo presentado por el docente, para profundizar mi conocimiento.	0%	3%	30%	44%	23%
F1_TIE5	Señala en qué grado las exposiciones y debates en las clases virtuales han contribuido en tu aprendizaje o despertaron tu interés.	3%	2%	35%	48%	12%
F1_UHT8	Las clases no presenciales te incentivaron al autoaprendizaje.	1%	7%	27%	36%	29%

Cuadro 4. Utilización de las herramientas tecnológicas

De acuerdo al cuadro 5, se puede observar que las preguntas de la dimensión 2 destaca "la accesibilidad a los profesores (disponibilidad, tiempo que tardaban en responder las consultas, calidad del feedback...)" con un 58% en "Casi siempre", y el ítem "Permiten el acceso a mayor información para aumentar mis conocimientos" con un 28% en "Siempre".

Ítems	Casi A Casi				
	Nunca	nunca	veces	siempre	Siempre
F2_DREE3 La accesibilidad a los profesores (disponibilidad, tiempo que tardaban en responder las consultas, calidad del feedback...) ha sido.	1%	3%	20%	58%	18%
F2_UHT7 Las clases online te facilitan el recuerdo de la información y refuerzan los contenidos de aprendizaje.	2%	12%	38%	35%	13%



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

F2_UHT9	Permiten el acceso a mayor información para aumentar mis conocimientos.	0%	2%	27%	43%	28%
F2_UHT10	las clases online facilitaron la transferencia de conocimientos.	1%	7%	40%	38%	14%
F2_UHT11	Los materiales utilizados en las clases ofrecieron una mejor presentación de los contenidos.	1%	0%	34%	43%	22%

Cuadro 5. Estrategia docente en la enseñanza virtual

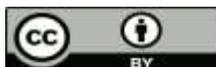
De acuerdo al cuadro 6, se puede observar que las preguntas de la dimensión 3 resalta el ítem “Los docentes adecuaron sus estrategias didácticas a las condiciones en que se desarrolla la asignatura (horario, secuencia, temporalización, espacio, material, etc.)” con un valor del 58% en “Casi siempre”. Así como también el ítem “Los docentes adecuaron sus estrategias didácticas a las condiciones en que se desarrolla la asignatura (horario, secuencia, temporalización, espacio, material, etc.)” con un 58% en “Casi siempre”

Ítems	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
F3_CFACV1 Has encontrado el curso formativamente estimulante	0%	5%	37%	40%	18%
F3_CFACV2 ¿Las actividades son direccionadas en aprendizaje social y emocional para desarrollar las habilidades blandas?	3%	4%	34%	44%	15%
F3_DREE2 ¿El docente se enfoca principalmente a la enseñanza académica?	0%	1%	8%	67%	24%
F3_DREE4 Los docentes adecuaron sus estrategias didácticas a las condiciones en que se desarrolla la asignatura (horario, secuencia, temporalización, espacio, material, etc.)	0%	3%	19%	58%	20%

Cuadro 6. Calidad formativa de la asignatura

De acuerdo al cuadro 7, se puede observar que las preguntas de la dimensión 4 presentan valores altos en Casi siempre, como ejemplos los ítems “Los temas de la nueva información o problema se relacionan con los que sabía anteriormente” y “Las actividades planteadas me hacen desarrollar otras destrezas cognitivas (análisis, síntesis, crítica...) en el estudio”. Además se observa que el ítem “Aumenta la relación con los compañeros y mejora la relación con los docentes” tiene un valor del 56% en la categoría de “A veces”.

Ítems	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	-------	------------	---------	--------------	---------



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

F4_CFACV4	Los temas de la nueva información o problema se relacionan con los que sabía anteriormente.	2%	0%	30%	60%	8%
F4_CFACV5	Las actividades planteadas me hacen desarrollar otras destrezas cognitivas (análisis, síntesis, crítica...) en el estudio	0%	3%	17%	59%	21%
F4_UHT5	Las clases virtuales te facilitaron el trabajo en equipo	0%	12%	39%	39%	10%
F4_UHT13	Aumenta la relación con los compañeros y mejora la relación con los docentes.	1%	14%	56%	24%	5%

Cuadro 7. Trabajo individual y en equipo

De acuerdo al cuadro 8, se puede observar que las preguntas de la dimensión 5 presenta un 63% de "Casi siempre" en el ítem "Accedía rápidamente al sistema sincrónico como videoconferencia, chat" para recibir su clase online, sin embargo se observa un valor alto en la categoría "A veces" con un 44%, además el último ítem "¿Te has sentido "parte integrante" de una comunidad virtual de aprendizaje cooperativo con los profesores y compañeros, a pesar de la distancia?" Tiene un 40% y 45% en "A veces" y "Casi siempre".

Ítems	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
F5_UHT2	Accedía rápidamente al sistema sincrónico como videoconferencia, chat. Para recibir su clase online.	0%	1%	17%	63%	19%
F5_UHT6	Las clases virtuales te motivan a continuar aprendiendo.	1%	16%	44%	29%	10%
F5_UHT14	¿Te has sentido "parte integrante" de una comunidad virtual de aprendizaje cooperativo con los profesores y compañeros, a pesar de la distancia?	2%	5%	40%	45%	8%

Cuadro 8. Actitudes y valores frente a las clases virtuales

## 5. Discusión

Los resultados de la investigación, demuestran que el enfoque de la educación virtual cumple con impartir un aprendizaje holístico que se optó frente a la Pandemia del COVID - 19 en estudiantes universitarios. La UNESCO ha destacado desde finales de la década pasada, que la educación debe ser integral para cubrir todos los aspectos de la vida, con conocimientos científicos (aprender a conocer), destrezas profesionales (aprender a hacer), valores humanos y principios (aprender a ser), y el ejercicio de la responsabilidad ciudadana (aprender a convivir). Tomando como base esta idea, se elaboró las dimensiones del instrumento (encuesta) que fueron: utilización de las herramientas tecnológicas, (aprender a conocer), estrategia docente en la enseñanza virtual (aprender a convivir), calidad formativa de la asignatura (aprende a conocer), trabajo individual y en equipo



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

(aprender hacer), actitudes y valores frente a las clases virtuales (aprender a ser), con el fin de proporcionar información fidedigna del tema expuesto en la investigación e impulsar en el estudiante universitario, el actuar de manera asertiva, autónomo, crítica y creativa, dejando traslucir sus habilidades y potencialidades para incorporarse al brazo cambiante de la sociedad.

En conclusión, se realizó un análisis de fiabilidad para cada dimensión o factor; en el proceso no se eliminó ningún ítem, el alfa general se encuentra en un rango elevado de 0.933.

Para el cuestionario del enfoque de la educación virtual desde una perspectiva holístico frente a la pandemia del COVID – 19, en el análisis de fiabilidad, se encontró el ítem UHT2 (Accedía rápidamente al sistema sincrónico como videoconferencia, chat, para recibir su clase online.) con una correlación elemento-total corregida menor a 0,4. Por tanto se sugiere eliminar.

Dentro del análisis descriptivo se encuentra la dimensión 1 que muestra valores altos en las categorías “A veces” y “Casi siempre”; le sigue la dimensión 2 con un comportamiento similar. En la dimensión 3 el ítem “¿El docente se enfoca principalmente a la enseñanza académica?” resalta la categoría “casi siempre” con 67%. Sin embargo muestra valores similares en los ítems “Has encontrado el curso formativamente estimulante” y “¿Las actividades son direccionadas en aprendizaje social y emocional para desarrollar las habilidades blandas?”

Las últimas 2 dimensiones no suelen presentar un comportamiento similar, sino que los valores se distribuyen en todas las categorías. Por tanto las dimensiones más representativas son las dimensiones 1 y 2.

## 6. Conclusión

Se analizó la estructura del cuestionario realizando un análisis factorial para determinar la validez y confiabilidad del instrumento (cuestionario) en cada uno de las dimensiones con sus respectivos ítems. Las pruebas a que fueron sometidas resultaron satisfactorias, por lo que se recomienda su utilización en investigaciones futuras relacionadas a las variables como el enfoque de la educación virtual y al aprendizaje holístico.

De acuerdo a la investigación queda demostrado que el enfoque de la educación virtual cumple con impartir un aprendizaje holístico, que se optó frente a la Pandemia del COVID - 19 en estudiantes universitarios, tal como muestra la hipótesis planteada al inicio del estudio y las tablas elaboradas en torno al tema. Aun no existen investigaciones similares ni parecidas al estudio.

En la educación digital, de acuerdo a la experiencia empírica, es necesario planificar las acciones que se va desarrollar, durante las clases no presenciales (el contenido, interacción, actividades de aprendizaje, evaluación y las herramientas tecnológicas), con el fin de impulsar un aprendizaje activo, donde el estudiante se convierte en constructor de su propio aprendizaje (genere ideas, discute, argumenta, gestiona aprendizaje con autonomía, construye, crea, genera conocimiento, soluciona problemas, etc.). Para ello es imprescindible tender redes de comunicación (sincrónica, asincrónica), entre el docente y estudiante, así como también, estar en constante renovación con las estrategias y técnicas actuales.

El objetivo a futuro es impulsar un espacio de aprendizaje seguro, activo con las herramientas digitales adecuadas que incorporé al estudiante a la investigación (buscar



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

conocimientos basado en la innovación, formular opiniones con ideas originales, promover el pensamiento divergente y asunción de riesgos), a la responsabilidad social (Impulsar el autocontrol, la actitud ética, proactiva, y visión inclusiva), y al liderazgo (liderar equipos disciplinarios o multidisciplinarios, demostrar empatía, respeto, etc.), con la intención de prepararlos, para enfrentar a un mundo globalizado, que con pasos agigantados incorpora al ser humano a la competitividad y a la meritocracia. Asimismo, el compromiso de las autoridades de los estamentos universitarios, deben garantizar la capacitación en competencias virtuales a los docentes, para que puedan convertirse en residentes virtuales y proporcionar a los estudiantes una excelencia formación académica.



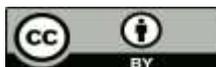
[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## Agradecimiento

Agradecimiento especial a los estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y de la Universidad Nacional Federico Villarreal quienes con sus ideas dieron luces a la presente investigación.

## Referencias

- Abreu, J. (2020) *Tiempos de coronavirus: la educación en línea como respuesta a la crisis, daena: International Journal of Good Conscience*. [http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15\(1\)1-15.pdf/](http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15(1)1-15.pdf/)
- Allen, E. Seaman, J. (2017) *Digital compass learning: distance education enrollment report 2017*. <https://eric.ed.gov/?id=ED580868/>
- Briceño, Jesús, Cañizales, Benito, Rivas, Yasmelis, Lobo, Hebert, Moreno, Emilia, Velásquez, Iván y Ruzza, Ivone. (2010). *La holística y su articulación con la generación de teorías*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35616720008/>
- Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V., Torre, E., Ollivier, A., (2020) *Educación en pandemia: entre el aislamiento y la distancia social*. <file:///C:/Users/tottus/Downloads/Educacion-en-pandemia-Entre-el-aislamiento-y-la-distancia-social.pdf>
- CEPAL-UNESCO. (2020) *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://drive.google.com/file/d/1a2GqbUY6RTriUC1gxiOiwUYZpYq382zj/view/>
- Cubas, M. (2013). *Causas de la escasez de talento en el Perú/ Entrevistado*, portal financiero de canal N. <https://www.youtube.com/watch?v=L41rX1RckOw>
- Durall, E., Gros, B., Maina, M., Johnson, L. & Adams, S. (2012). *Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-2017*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Gallego, J. (2013) *Educación a distancia y virtual: enfoque conceptual y metodológico en la Corporación Universitaria*. <file:///C:/Users/tottus/Downloads/Dialnet-EducacionADistanciaYVirtual-7083558.pdf>
- Gallegos, R., (1999). *Educación holista: Pedagogía del amor universal*. México, Editorial PAX.
- Gluyas, I., Esparza, R., Romero, R. y Rubio J. (2015) *Modelo de educación holística: Una propuesta para la formación del ser humano*. [file:///C:/Users/tottus/Downloads/Modelo de educacion holistica Una propuesta para l%20\(2\).pdf/](file:///C:/Users/tottus/Downloads/Modelo de educacion holistica Una propuesta para l%20(2).pdf/)
- Hernández S., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (Quinta Edición). México. McGraw-Hill.
- López, C., (2018) *La Educación Holística desde una Perspectiva Humanista*. <file:///C:/Users/tottus/Downloads/CsarEnriqueLpezArrillaga.pdf/>



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Rodríguez, M. (2010) *Métodos de investigación, diseño de proyectos y desarrollo de tesis en ciencias administrativas, organizacionales y sociales*. Universidad Autónoma de Sinaloa México.

Sotelo, M. (2017) *Mentor tic*. Lima Perú, Editorial San Marcos E. I. R. L.

UNESCO. (2020). *Education in the time of COVID -19*. <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-8ca029fa-ddba-4e57-85c0-18d3810cc961>

Velazque L., Valenzuela, C., Salazar, F. y Lloyd, M. (2020) *Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de pandemia COVID-19. Repercusiones en la educación universitaria*.  
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/odont/article/view/17766/14848/>



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## Autores

**DINA INGA-LINDO**, obtuvo su grado de Doctora en Ciencias de la educación por la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle (Perú) en 2019. Obtuvo el grado de Magister en Investigación y Docencia en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque (Perú) en 2011. Obtuvo el título de Licenciada en Pedagogía y Humanidades. Especialidad Español y Literatura, en la universidad Nacional del Centro del Perú, en 2002

Actualmente es docente en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y docente en la Universidad Nacional Federico Villarreal. Coordinadora en el área de Ciencias Económicas y de la Gestión en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. ha sido directora de Estudios Generales de la Universidad Peruana de Integración Global, Coordinadora Académica de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Es autora de diversos libros y poemarios. Sus principales temas de investigación; investigación cuantitativa, técnicas y estrategias de enseñanza - aprendizaje, Enfoques educativos, Tecnología Educativa, Innovación Pedagógica, Gestión Educativa. Últimos artículos publicados en diversas revistas indexadas a nivel nacional e internacional.

**FELIPE AGUIRRE-CHÁVEZ**, Doctor en Educación por la Universidad Nacional de Educación del Perú (2018), Master en Educación de la Creatividad por la universidad Cátedra UNESCO de Cuba. (2008). Realizó estudios de Ciencias Sociales y es Licenciado en Educación por la Universidad Champagnat de Perú (2000).

Actualmente es docente ordinario de la Universidad Marcelino Champagnat y docente ordinario de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Participa como docente invitado en la Escuela de Posgrado del Centro de Altos Estudios Nacionales (CAEN). Docente de la Escuela de Doctoral de la Universidad Nacional de Educación. Docente de la Escuela Doctoral de la Universidad Nacional de Huancavelica Docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Hermilio Validizán de Huánuco.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



REVISTA

# CÁTEDRA

## Uso de *Kahoot* como elemento motivador en el proceso enseñanza-aprendizaje

### *Use of Kahoot as a motivating element in the teaching-learning process*

Juan Rojas-Viteri

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

[jcviteri@uce.edu.ec](mailto:jcviteri@uce.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-7466-7364>

Alex Álvarez-Zurita

Instituto Tecnológico Superior Sucre, Quito, Ecuador

[amalvarez@uce.edu.ec](mailto:amalvarez@uce.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0003-4535-4534>

Diego Bracero-Huertas

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

[dgbracero@uce.edu.ec](mailto:dgbracero@uce.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0001-5000-864X>

(Recibido: 11/12/2021; Aceptado: 15/01/2021; Versión final recibida: 20/01/2021)

Cita del artículo: Rojas-Viteri, J., Álvarez-Zurita, A. y Bracero-Huertas, D. (2021). Uso de *Kahoot* como elemento motivador en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Cátedra*, 4(1), 98-114.

### Resumen

El presente estudio surgió de la necesidad de generar en el alumnado investigado el deseo de aprender mientras se divierten. Las metodologías activas de aprendizaje y, especialmente, la gamificación en la actualidad ha sido muy utilizada; existe en la web un sinnúmero de herramientas digitales que cumplen con este propósito. El objetivo general de la investigación fue analizar el uso de *Kahoot* como elemento motivador en el proceso enseñanza-aprendizaje. La metodología utilizada en la estructuración de este trabajo fue empírica-analítica de corte descriptivo. Además, se emplearon durante todo el período lectivo 2019-2020 cuestionarios tipo *quiz* para reforzar los temas tratados en cada clase,



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

mismos que permitieron medir estadísticamente la preferencia del alumnado por el uso de *Kahoot*. La población estuvo determinada por treinta y cinco estudiantes que pertenecieron al segundo semestre de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales Informática de la Universidad Central del Ecuador (UCE). Los resultados revelaron que el alumnado investigado mostró estar motivado al momento de aprender, así como también al momento de ser evaluados, pues se sentían sin presión para responder. Finalmente, se demostró que *Kahoot* es una herramienta digital que motiva el proceso de enseñanza-aprendizaje incentivando al estudiantado a asistir a clases y participar de forma más activa en el aula.

## Palabras clave

Enseñanza-aprendizaje, gamificación, *Kahoot*, motivación.

## Abstract

The present study arose from the need to generate in the investigated students the desire to learn while having fun. Active learning methodologies and, especially, gamification have been widely used nowadays; there is an endless number of digital tools on the web that fulfill this purpose. The general objective of the research was to analyze the use of Kahoot as a motivating element in the teaching-learning process. The methodology used in structuring this work was empirical-analytical and descriptive. In addition, quiz-type questionnaires were used throughout the 2019-2020 school year to reinforce the topics covered in each class, which made it possible to statistically measure the students' preference for the use of Kahoot. The population was determined by thirty-five students who belonged to the second semester of the Pedagogy of Experimental Sciences and Computer Science course at the Central University of Ecuador (UCE). The results revealed that the students investigated showed to be motivated at the moment of learning, as well as at the moment of being evaluated, since they felt no pressure to respond. Finally, it was demonstrated that Kahoot is a digital tool that motivates the teaching-learning process, encouraging students to attend classes and participate more actively in the classroom.

## Keywords

Teaching-learning, gamification, Kahoot, motivation.

## 1. Introducción

Actualmente nos encontramos conectados a Internet la mayoría de nuestro tiempo, inclusive, sin darnos cuenta se aumenta cada vez el uso de dispositivos digitales en las diferentes áreas de nuestra vida. Las nuevas formas de comunicarse permiten acceder a la información y al conocimiento, y para ello se hace uso de diferentes herramientas tecnológicas, aunque no se suela sacar todo el provecho que se debería, principalmente en el campo educativo.

El sector educativo es uno de los más afectados y al no seguir el ritmo de los nuevos avances en las tecnologías de la información y comunicación, ésta se ve afectada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las dificultades que tienen los maestros para adaptarse a la utilización de estas herramientas tecnológicas es una realidad. Al respecto, Fonoll et al. (2011) indica que:

para el profesor de aula las tecnologías digitales suponen ya de por sí un cambio en su forma de trabajar. Cuando menos, les supone cambios metodológicos en su planteamiento de actuación



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

en el aula. Esto significa que el profesor debe adaptar los contenidos educativos a las necesidades del alumno (pág. 36).

De esta manera Sánchez considera que el uso adecuado de las herramientas digitales, puede motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje. Tal como lo demuestran varios estudios realizados a nivel mundial (Sánchez, 2015). Es importante prestar atención a la distracción en los estudiantes, tanto en clases como cuando realizan tareas, pues los discentes pueden redirigir su atención a otras actividades que les parezcan más interesantes. Al respecto, García-Varcárcel, Muñoz-Repiso (2008) indica que:

si bien es verdad que la escuela, en cierto modo, se ha apuntado a la fórmula de combinar entretenimiento y educación, desplazando el centro de interés desde los discursos dirigidos a los interactivos, aún necesita cambiar e investigar más sobre el uso, potencialidad y efectos de las TIC en la motivación, la comunicación y entornos de aprendizaje (pág. 12).

Así, se puede determinar que existen entornos educativos en línea que a través del juego buscan vencer el desinterés del alumnado por aprender. Es aquí donde la gamificación como técnica lúdica de aprendizaje se presenta como una alternativa para construir conocimientos a través del juego.

Uno de los componentes que intervienen en esta investigación es precisamente la evaluación sobre el uso de la herramienta *Kahoot*, considerada como una metodología lúdica, efectiva para los estudiantes. Al respecto, Teixes (2015) menciona que “han crecido entre videojuegos y están acostumbrados a *feedback* y recompensas inmediatos y constantes” (pág. 34). Estas técnicas que se utilizan en algunas *apps* de educación como, por ejemplo, *Duolingo* que utiliza recompensas y logros para enseñar idiomas. Por otra parte, *Kahoot* nos permite implementar la gamificación en todo tipo de asignaturas sin enfocarse en una en concreto.

Si bien la gamificación aumenta la motivación intrínseca del estudiante ya sea por el sentido de competencia al realizar un juego o por el ambiente de compañerismo, existen algunos factores que se deben tomar en cuenta para una correcta implementación de la gamificación en el aula. Gràcia, Sanlorien y Segués (2017) dice que, si el “reto es muy alto y la percepción subjetiva es de poca autoeficiencia, se crea ansiedad y, por el contrario, si la tarea es muy fácil y la idea de autoeficacia o sus capacidades son altas, entonces el individuo se aburre” (pág. 70). Si se plantea este concepto al uso de *Kahoot* en las clases significa que las preguntas que proporciona esta herramienta deben estar acorde al nivel de conocimiento del alumno, de forma que se plantee un reto alcanzable que a su vez produzca conocimiento, habilidades y destrezas. *Kahoot* es un recurso digital de aprendizaje que puede ser usado con diferentes propósitos, por ejemplo: diagnosticar conocimientos sobre un tema, conocer aspectos notables de una unidad o comprobar lo que se aprendió, así como también, evaluar el grado de comprensión de una lectura o debatir sobre un tema en concreto (Pintor et al., 2015).

En cuanto a la estructura del artículo, en la sección 2 se presenta los conceptos relacionados con la investigación. En la sección 3 se detalla los trabajos relacionados con este estudio. En la sección 4 se indica la metodología utilizada para la investigación. En la sección 5 se muestra los resultados del uso de la herramienta *Kahoot*. En la sección 6 se escribe las discusiones. Finalmente, en la sección 7 se establece las conclusiones.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## 2. Conceptos relacionados

### 2.1 Kahoot

En la actualidad existen herramientas que facilitan todo tipo de tareas, en el caso de la educación se tiene facilidades para conseguir información, comunicarse o incluso realizar trabajos académicos. En el proceso enseñanza-aprendizaje se dispone de herramientas para tomar exámenes, enviar tareas y calificarlas. *Kahoot* como herramienta lúdica permite implementar una metodología de gamificación que da la posibilidad de realizar cuestionarios de forma dinámica. Gallegos (2015) argumenta que *kahoot* es:

una de las herramientas digitales gratuitas más divertidas, enganchadoras e innovadoras que un docente puede utilizar para aumentar el clima creativo de su aula de clase. Generalmente un clima creativo se caracteriza por el buen humor, la risa, la ausencia del temor al qué dirán, un ambiente de trabajo en equipo y una atmósfera de camaradería; esta mezcla de elementos hace que la clase sea más placentera, menos aburrida y mucho más motivante (pág. 48).

*Kahoot*, fue creado por el profesor Alf Inge Wang, quién pensó en un ambiente educativo cómodo y divertido. Esta herramienta basada en el juego es más que un simple *test online* y tiene ciertas características que invitan al estudiantado a participar utilizando cualquier dispositivo móvil, de manera accesible y fácil de utilizar, tanto para el docente como para los alumnos. Al respecto, Gallegos (2015) expresa:

Básicamente el docente crea las preguntas sobre cualquier tema o en cualquier idioma, y los estudiantes responden las preguntas en tiempo real desde cualquier dispositivo, ya sean estos celular, tableta o computadora. El estudiante que más rápido responde va ganando puntos, y créanme cuando les digo que cada vez que pruebo esta herramienta, ya sea con niños o adultos, el aprendizaje se activa, la gente se despierta y se aumenta la predisposición por aprender (pág. 48).

Con base en la cita anterior se puede observar que *kahoot* puede ser muy intuitivo en su forma de trabajar y tener las facilidades de acceso en diferentes dispositivos. Es evidente el aumento de motivación de los estudiantes que reciben sus clases utilizando esta herramienta, así expresan los docentes que lo han usado la herramienta; no importa la edad o tipo de asignatura.

### 2.2 Gamificación

Existen muchos conceptos de gamificación, pero por fines prácticos es recomendable utilizar la definición de Teixes (2015) quien considera que “la gamificación es la aplicación de recursos propios de los juegos (diseño, dinámica, elementos, etc.) en contextos no lúdicos, con el fin de modificar los comportamientos de los individuos, actuando sobre su motivación, para consecución de objetivos concretos” (pág. 18). Con esta apreciación se evidencia que la utilidad principal de la gamificación es el cambiar o modificar un comportamiento, pero esto se debe lograr de una manera más amigable y con la colaboración voluntaria de las personas.

Para complementar esta definición y entender de una forma más fácil, a criterio personal se puede definir a la gamificación como un juego. El juego provoca alegría y diversión. Y al



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

combinar estas características de felicidad con la educación, se podría solucionar el problema de transformar una tarea que puede ser desmotivante o aburrida en una actividad altamente motivada y divertida. Ordás (2018) dice:

La gamificación se basa en una idea simple: a todos nos gusta jugar. A partir de ahí, introduce elementos de los juegos en entornos cotidianos, como las organizaciones, el marketing, la salud o la educación, con el objetivo de crear un nuevo ambiente que motive a las personas de esos entornos a participar en sus propuestas (pág.17).

Así, la estrategia de implementar elementos de los juegos se utiliza en diferentes áreas del conocimiento que tienen como objetivo motivar a las personas a utilizar cierto producto, a participar en una campaña o como en este caso a aprender. En educación se innova muy poco a diferencia de otras áreas como la tecnología y es esta misma tecnología la que proporciona la facilidad de crear nuevas estrategias para el aprendizaje.

### 2.2.1 La gamificación como motivación intrínseca

Una particularidad que se logra en los individuos a causa de los juegos es la generación de motivación para conseguir objetivos. Para Teixes (2015) “la motivación intrínseca es la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar y aprender” (pág.22). Este comportamiento del ser humano es aprovechado por la gamificación y sus elementos generando la motivación de forma natural.

### 2.2.2. Características propias de la gamificación

Gamificación es la aplicación de principios y elementos propios del juego en un ambiente de aprendizaje con el propósito de influir en el comportamiento, incrementar la motivación y favorecer la participación de los estudiantes. La gamificación es recurrir al uso de elementos que forman parte de la estructura del juego, es aplicar esta estrategia metodológica en una herramienta de apoyo docente que logre despertar motivación en los estudiantes con el fin que sus procesos de aprendizaje sean significativos y exitosos.

El feedback se trata de la manera de informar a los jugadores que tan lejos o cerca están de alcanzar el objetivo del juego, puede ser en forma de puntuación o directamente informando al ganador.

Participación voluntaria, los jugadores deben estar de acuerdo tanto con el objetivo planteado como con las normas y el feedback, de esta manera el jugador tiene una experiencia agradable (Teixes 2015, pág.27).

## 2.3 Motivación en el aprendizaje

En el proceso de aprendizaje se toman en cuenta diversos factores para que este se lleve a cabo de la mejor manera. Al respecto, Gallardo-Vásquez y Camacho-Herrera (2008) menciona que el aprendizaje es el “cambio en la conducta, debido a la experiencia que no puede explicarse por la maduración o por tendencias de respuesta innata” (pág. 23). Una de las mejores formas de alcanzar este cambio de conducta en los individuos es motivarlos en su aprendizaje.

La motivación es un factor muy importante en el proceso de aprendizaje, un estudiante motivado tendrá un mejor desempeño en sus destrezas y su desarrollo. Gallardo-Vásquez y Camacho-Herrera (2008) dice “el término motivación forma parte de nuestro lenguaje



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

cotidiano y generalmente lo empleamos para referirnos a los ‘motivos’ o ‘razones’ que explican nuestro comportamiento o el comportamiento de los demás” (pág. 9). El deseo de aprender es algo que se puede lograr utilizando diferentes estrategias que generen motivación en el estudiante. La gamificación está centrada en el alumno porque puede ajustarse a las necesidades de cada individuo y motivarles a hacerse cargo de su propio aprendizaje.

### 2.3.1 Rasgos que definen a una actividad motivada

Para Kim reconocer los diferentes intereses y motivaciones de los participantes ayuda a desarrollar un ambiente atractivo para todos los estudiantes. Así pueden incorporarse elementos de juego que propicien en mayor medida el involucramiento y el consecuente desenvolvimiento de todos los participantes en la actividad (Kim, 2015).

Dirigida a metas u objetivos: los valores e intereses personales pueden satisfacerse cumpliendo ciertos propósitos a esto apunta la motivación de una actividad.

Autorregulación: implica la evaluación de los resultados obtenidos además de procesos que posibiliten la realización de la actividad (Gallardo-Vásquez, Camacho-Herrera, 2008, pág.10).

### 2.3.2 Factores que influyen en la motivación

Para Kapp la motivación puede ser intrínseca o extrínseca. La motivación intrínseca ocurre cuando una recompensa surge de la realización de una actividad. La motivación extrínseca alimenta el comportamiento realizado específicamente para obtener una recompensa externa. La motivación intrínseca suele tener mayor valor educativo. Los juegos bien diseñados presentan ambos tipos de motivación (Kapp, 2015).

Factores sociales: la imitación y competencia ya sea solo o entre grupos son factores que generan gran motivación. Factores Didácticos: son premios, castigos vienen de factores externos como son los resultados de evaluaciones, el contexto es parte de estos factores (Gallardo-Vásquez, Camacho-Herrera, 2008, pág.18).

## 3. Trabajos relacionados

En el año 2019, en Ecuador se realizó una investigación cuasi – experimental, donde se trabajó con un grupo de estudiantes de décimo año EGB, mediante la implementación de la metodología gamificación. En los resultados se comprobó que incide en el proceso de enseñanza aprendizaje de ecuaciones cuadráticas. Los autores concluyen que se notó aumento de interés del grupo durante el desarrollo de las clases (Sánchez, 2015).

También encontramos que, en el año 2019, en Ecuador se realizó otra investigación mediante la implementación de un software educativo, para el aprendizaje de matemática básica elemental en la resolución de operaciones mediante la gamificación. Los resultados fueron que los discentes se sintieron atraídos por superar retos y niveles, además de mejorar la cooperación y el compañerismo. Los autores concluyen que permite al docente reforzar lo aprendido en clase Gutiérrez-Constante y Herrera-Oña (2019).

Otra investigación cuasi-experimental que encontramos en Ecuador se realizó en el año 2017 y contó con la participación de cincuenta estudiantes de nivel pre-intermedio



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

(mediante un diagnóstico, para posteriormente implementar la gamificación). Los resultados comprobaron la efectividad de la gamificación como estrategia de aprendizaje en la producción escrita del idioma inglés. Los autores concluyen que se evidenció su uso como una estrategia motivadora que promueve el aprendizaje de una manera dinámica y alegre Díaz-Villarruel y Cerda-Solís (2018).

Para el 2018, se realizó una investigación en Ecuador que mostró a la gamificación como una estrategia de aprendizaje para el apoyo de matemáticas en el tema de polinomios. Como resultado de este estudio se comprobó un aumento en el rendimiento académico del alumnado y se demostró que la gamificación aportó como estrategia de aprendizaje en Matemáticas, los autores concluyeron que el desconocimiento de estas herramientas hace que sean desaprovechadas Pilamunga-Poveda y Quizhpi-Lupercio (2018).

Para el año 2018, en Ecuador se realizó una investigación sobre la gamificación y el razonamiento verbal de los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Santo Domingo de Guzmán, en la ciudad de Ambato. Esta investigación se realizó con un enfoque cuantitativo. Los resultados obtenidos fueron que la gamificación ayuda en el desarrollo del razonamiento verbal de los estudiantes de tercero de bachillerato. Los autores concluyen que las clases de razonamiento verbal se desarrollan de forma tradicional con poco uso de tecnologías Páez-Quinde y Crespo-Jara (2018).

En el año 2017, en Ecuador se realizó una investigación sobre patrones en gamificación y juegos serios, aplicados a la educación; esta se llevó a cabo en la Carrera de Psicología Industrial de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Técnica de Ambato. Como resultado de ese estudio se comprobó que la gamificación y los juegos serios, implementados al proceso de aprendizaje, favorecen al desarrollo mental y las habilidades cognitivas. Los autores concluyen que el alumnado aprendería de mejor manera si utilizara los juegos serios en el proceso de aprendizaje Gómez-Alvarado y Loján-Carrión (2017).

En el 2018, en Colombia se realizó una investigación en la Pontificia Universidad Javeriana en la que se observó a dos grupos universitarios de distintas carreras y semestres. Utilizando la metodología de gamificación para aumentar la motivación de los estudiantes. Como resultado de esta investigación se evidenció de un aumento en la satisfacción, motivación y entusiasmo de los estudiantes, esto se vio reflejado en sus calificaciones. Los autores concluyen que sin darse cuenta los estudiantes estaban aprendiendo significativamente (Ardila, 2018).

En el 2018, en Perú se realizó una investigación en la Universidad César Vallejo. Se implementó el programa de gamificación autoconstructiva a estudiantes de primer grado de primaria del Callao. En este estudio se usó un enfoque cuantitativo. Los resultados indicaron una diferencia significativa a nivel estadístico de mejora en las capacidades de representación simbólica y representación algorítmica de los estudiantes. Los autores concluyen que la gamificación auto-constructiva fue decisiva para aceptar sus hipótesis (Chávez, 2018).

#### 4. Metodología

El presente estudio abordó el uso de una herramienta digital, basada en el juego, aunque se ha profundizado en la gamificación como técnica lúdica para lograr aprendizajes. Se pretendió verificar la eficacia del uso de *Kahoot* en el salón de clases, para esto, se usó una metodología empírica- analítica, de corte descriptivo, midiendo a través de las frecuencias



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

de uso, la eficacia de esta aplicación educativa. El objetivo que motivó este estudio fue analizar el uso de *Kahoot* como elemento motivador en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Así, se empleó durante todo el semestre cuestionarios tipo *quiz* referentes al tema tratado al finalizar cada clase. El grupo investigado estuvo constituido por 35 estudiantes del 2do semestre de la asignatura tecnología educativa, de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales Informática de la UCE.

El procedimiento consistió, en que el docente de la materia diseñaba los cuestionarios en *Kahoot*, con base en los contenidos a tratar en cada clase y una vez finalizada esta se los aplicaba al estudiantado para evaluar su aprendizaje en cada sesión. Por su parte, los discentes usaban sus dispositivos móviles para contestar las preguntas, pues esta herramienta digital es muy flexible. Según Fernández et al. la intuitiva interfaz gráfica del aplicativo favorece su uso, el alumno la percibe como un juego y no como un sistema de evaluación (Fernández et al., 2016, p. 18). Fue evidente la motivación del alumnado cada vez que participaba, contestaban las preguntas a través de los dispositivos tecnológicos y esto incrementaba la colaboración de todo el grupo en la actividad, sin que notaran que aprendían jugando.

En este grupo se aplicó un cuestionario conformado por 36 preguntas, con un baremo de 5 posibilidades en la escala de *Likert*, para recoger las experiencias vividas con el uso de *Kahoot*. El instrumento fue validado por 3 docentes -expertos de la carrera en cuestión, mismos que contribuyeron con sus observaciones a la mejora del mismo.

Para medir el grado de consistencia interna, se aplicó el coeficiente de fiabilidad *alfa de Cronbach* cuyo valor resultante fue de ,870 equivalente a bueno. Este análisis trata de determinar el grado en el que están relacionados recíprocamente los reactivos o ítems (Brown, 1980) y lo presentamos a continuación:

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.870	.950	36

Cuadro 1. *Alfa de Cronbach*

## 5. Resultados

Atendiendo a la responsabilidad de cumplir con un proceso científico, el estudio se lo realizó durante todo el semestre de clases, para que los resultados tuvieran un peso significativo, una vez se aplicó el instrumento para recoger y analizar la información. Es importante destacar que, en las evaluaciones de mitad y fin de semestre, se incluyeron algunas de las preguntas utilizadas en *Kahoot*, para corroborar la efectividad de esta aplicación, siendo los resultados bastante esclarecedores al momento de contestar las preguntas de manera asertiva por parte del estudiantado de dicha asignatura. A continuación, presentamos algunos de los resultados más importantes de este estudio:



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

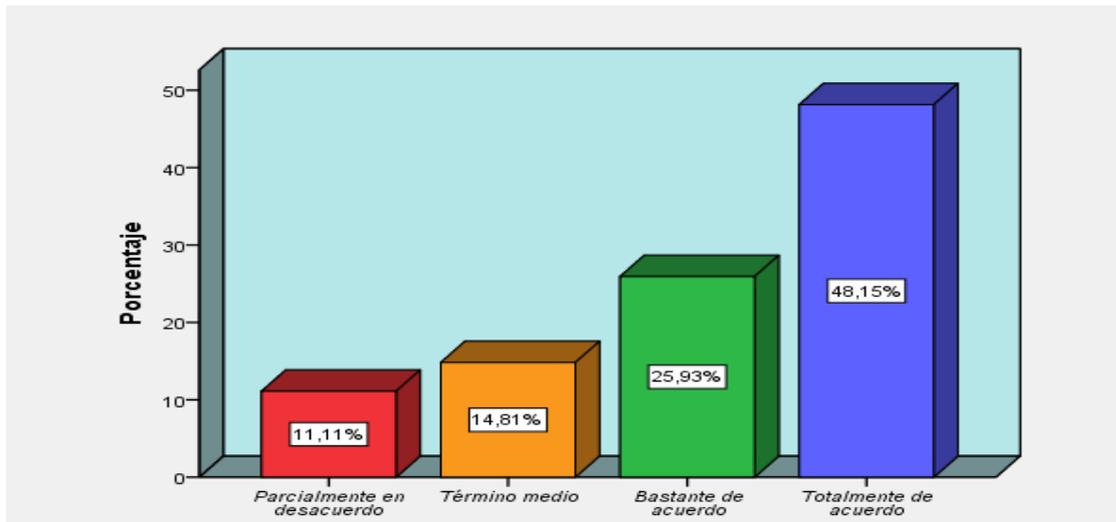


Figura 1. Experiencia del estudiantado al usar Kahoot sobre los temas tratados en clase

Desde hace muchas décadas atrás, los docentes e investigadores han ido incorporando distintos recursos tecnológicos que permitan mejorar el aprendizaje en los estudiantes. Es así que en los salones de clase se ha pasado de usar la radio y la tv a las computadoras y los dispositivos móviles. Así también, los retroproyectores que fueron muy usados en el pasado y ahora empleamos diapositivas. Castells (2001) afirma: "Internet permite trabajar desde cualquier sitio (oficina móvil, oficina portátil, conexión ubicua...), pero no se está desarrollando el trabajo en casa." (p. 4). A la luz de los resultados obtenidos, podemos expresar que un 11.11% del alumnado manifestó estar parcialmente de acuerdo, un 14.81% expresó estar medianamente de acuerdo, un 25,93% declaró estar bastante de acuerdo y un 48.15% indicó encontrarse totalmente de acuerdo en que *Kahoot*, le permitió hacer un repaso de los temas tratados en clase. Como se puede evidenciar los resultados del análisis de los datos de los discentes, muestran una actitud positiva hacia el uso de esta herramienta digital en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los investigados.

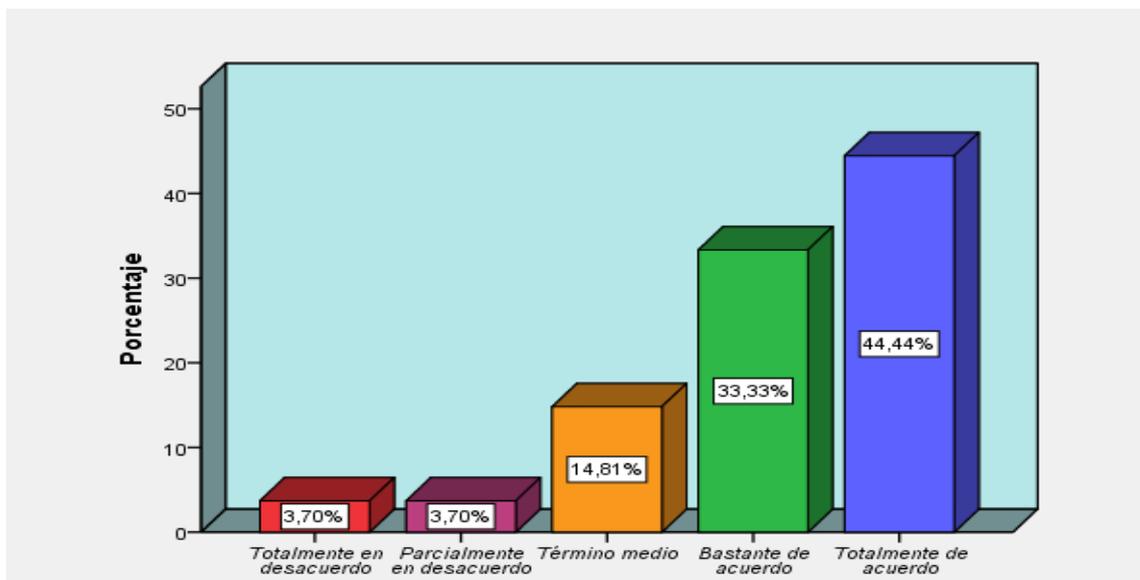


Figura 2. Preferencia del estudiantado al contestar preguntas a través de PC, celular o papel



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son un conjunto de elementos y técnicas que permiten manipular la información, convertirla, almacenarla, administrarla, transmitirla y encontrarla, por medio del uso de computadoras y software a través de redes informáticas (Windschitl y Sahl, 2002). En este sentido podemos evidenciar que al momento de consultarles a los estudiantes sobre su preferencia de contestar preguntas a través del PC, celular o papel 3.70% expresa estarlo totalmente en desacuerdo, el 3.70% manifiesta estar parcialmente en desacuerdo, el 14.81% indica estar medianamente de acuerdo, el 33.33% manifiesta estar bastante de acuerdo, y el 44.44% de los discentes investigados expresan estar totalmente de acuerdo en la misma preferencia. Como podemos evidenciar los resultados son muy contundentes al expresar un favoritismo por el uso de las TIC, al momento de realizar sus evaluaciones, ya que prácticamente han convivido con ellas desde que son niños.

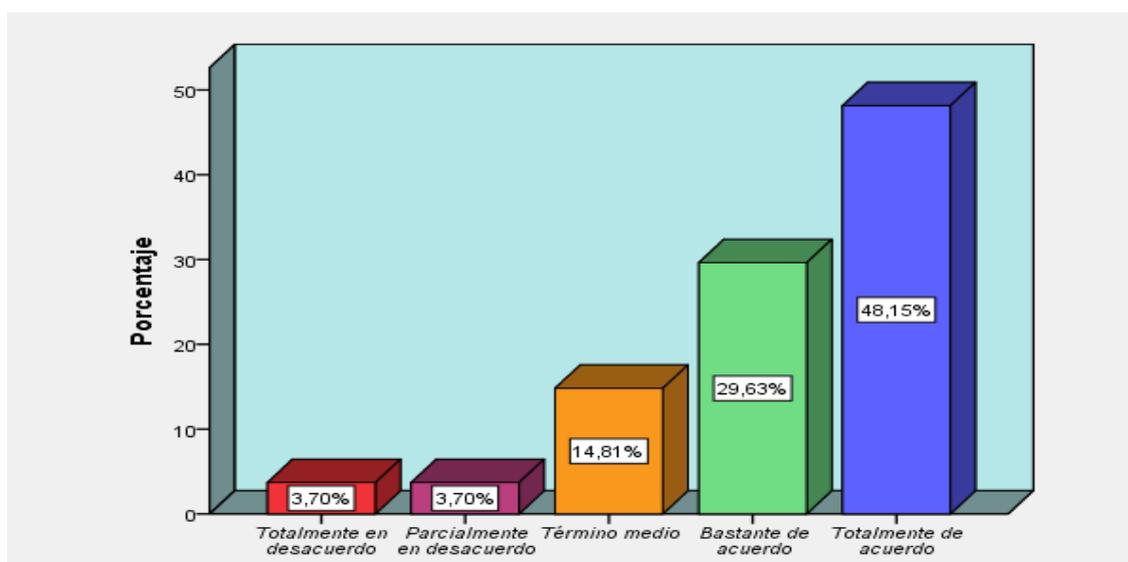


Figura 3. Motivación del estudiantado para participar en retos de preguntas en Kahoot

Según Wang existen algunas técnicas de formación y motivación nuevas, entre otras, las basadas en los juegos en el aula (game-based learning), usadas para realizar cuestionarios y diversión online en el aula de clases, favoreciendo la motivación mediante la competición entre los alumnos (Wang y Lieberoth 2015). Esta competencia entre el alumnado, se ve opacada por el trabajo en equipo, que en la mayoría de los casos generan estas herramientas. La motivación, es un aspecto muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo esta, una característica de *Kahoot*. Así tenemos que un 3.70 % de los investigados expresan estar totalmente en desacuerdo, el 3.70 manifiesta estar parcialmente en desacuerdo, el 14.81% indica estar medianamente de acuerdo, el 29.63%, sostiene estar bastante de acuerdo y el 48.15% indica estar totalmente de acuerdo en sentirse motivados a estudiar y así participar en las preguntas a través de *Kahoot*. Aquí también los resultados son bastante concluyentes al indicar, donde se concentra la preferencia del alumnado.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

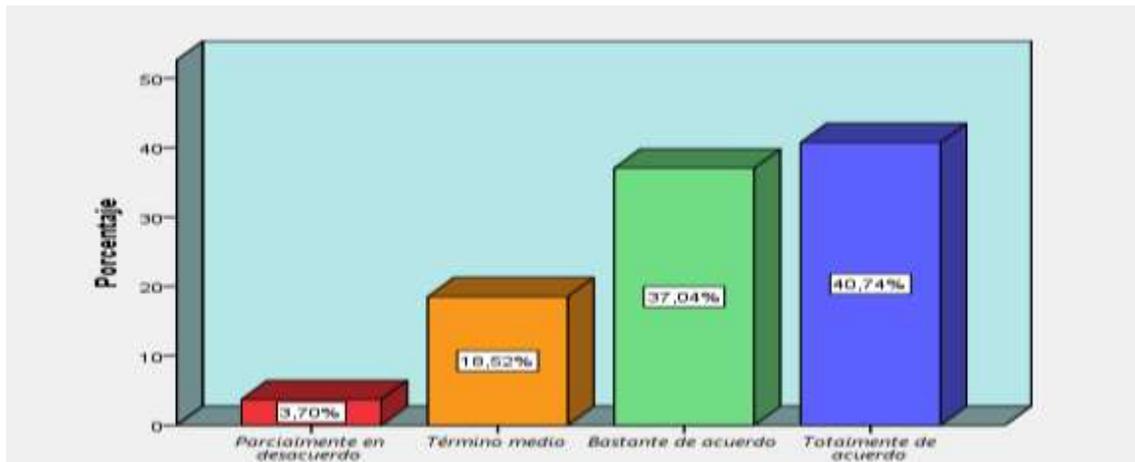


Figura 4. Importancia para el aprendizaje en el estudiantado al usar *Kahoot*

Entre otras, una de las primordiales ventajas de esta nueva manera de aprender es la colaboración activa de todo el alumnado. Los estudiantes menos participativos e introvertidos, que aportan, pero no sobresalen del resto del salón, reaparecen en el aula al lograr puestos destacados en el *score*. Esta metodología de aprendizaje, permite acortar la “distancia” con los alumnos distantes, una característica de los enfoques de enseñanza centrados en el estudiante (Salinas, 2004). La apreciación del alumnado respecto a la importancia del uso de *Kahoot* es evidente. Y de los resultados obtenidos podemos ver que un 3.70% de los investigados expresan estar parcialmente en desacuerdo, el 18.52% manifiestan estar medianamente de acuerdo, el 37.04% indican estar bastante de acuerdo y el 40.74% expresan estar totalmente de acuerdo en la importancia de usar *Kahoot* para su aprendizaje. Los resultados una vez más indican la preferencia de los alumnos por el uso de esta herramienta digital en su aprendizaje, lo que no es una novedad, ya que, al ser un recurso interactivo, resulta muy llamativo al estudiantado.

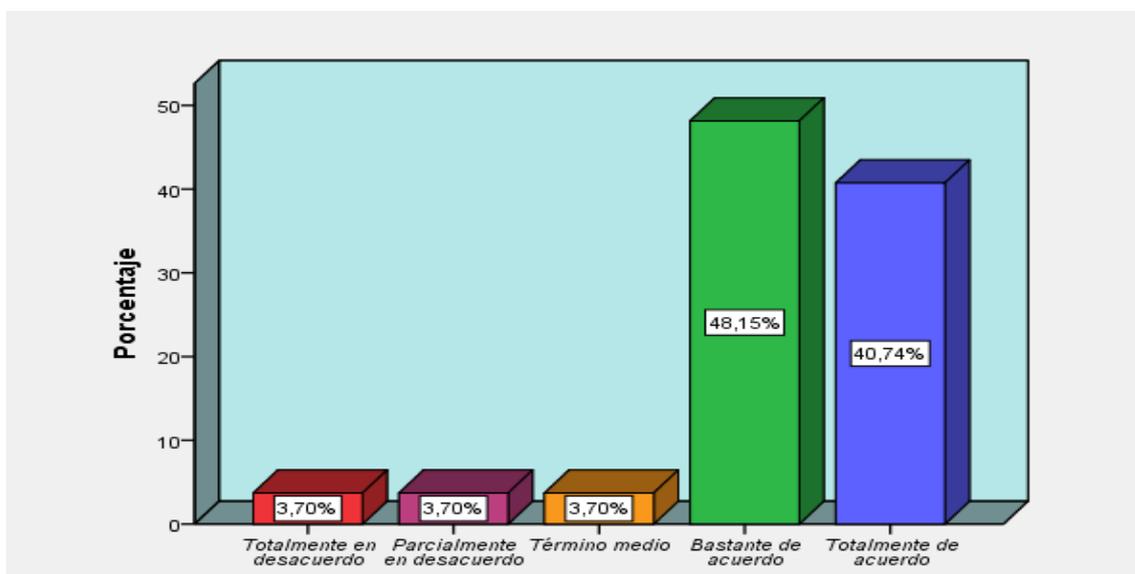


Figura 5. Desarrollo de aprendizaje colaborativo al usar *Kahoot*

Scardamalia y Bereiter (1994) afirman que “los estudiantes necesitan aprender profundamente y aprender cómo aprender, cómo formular preguntas y seguir líneas de



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

investigación, de tal forma que ellos puedan construir nuevo conocimiento a partir de lo que conocen. El conocimiento propio que es discutido en grupo, motiva la construcción de nuevo conocimiento” (p. 266). *Kahoot*, provoca un aprendizaje colaborativo cuando los estudiantes discuten los resultados de las preguntas con el profesor, por este motivo es importante que el docente planifique de manera adecuada, no solo el cuestionario, sino cómo la va usar con el estudiantado. Como se puede observar y a la luz de los resultados obtenidos el 40.74% de los investigados enuncian estar totalmente de acuerdo en que *Kahoot* motiva el aprendizaje colaborativo. Así también, el 48.15% de los investigados dan a conocer que están bastante de acuerdo con que *Kahoot* motiva el aprendizaje colaborativo. Por el contrario, un 11.10% de los consultados, manifiestan estar medianamente, parcialmente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con que el recurso TIC en cuestión, motiva el aprendizaje colaborativo.

## 6. Discusión

El software *Kahoot* es una importante y potente herramienta digital, que a través del aprendizaje basado en el juego logra que el estudiantado aprenda temas nuevos o repase otros ya aprendidos. Aquí yace la importancia del uso de estos recursos TIC en los salones de clase, dada la flexibilidad que presentan. Al analizar el uso de *Kahoot* como elemento motivador en el proceso enseñanza-aprendizaje y como se pudo observar en el apartado de los resultados, este software produce motivación al usarlo en el salón de clase. Así Rodríguez (2015) manifiesta: “este hecho transforma a este tipo de experiencias en un aliciente para su asistencia a clase (p. 12).

También, se puede evidenciar que los resultados presentados en las respuestas del cuestionario con respecto a la preferencia que el alumnado tiene al contestar las preguntas de evaluaciones a través del celular, en vez de utilizar papel, son mayoritariamente positivos para este estudio, pues exponen una realidad del estudiantado en los salones de clase. Y esto concuerda con una serie de estudios realizados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2013) quienes han expuesto que “los dispositivos móviles pueden ayudar a los instructores a emplear con mayor eficacia el tiempo de clase” (p. 14).

Respecto a la motivación que les produce participar en los retos de *Kahoot*, los discentes expresaron mayoritariamente sentirse estimulados, cuando lo usan y el desafío que representa concursar y jugar entre compañeros, pero a la vez aprendiendo los contenidos tratados en clase. Varias investigaciones se han desarrollado en torno al juego y su eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Guimaraes (2015), nos expone que “aprender jugando, resolviendo: diseñando experiencias positivas de aprendizaje” (p. 3). La mayoría de los estudiantes una vez a que han trabajado con *Kahoot* consideran que esta herramienta digital les permite aprender de manera dinámica gracias al juego. La gamificación ha sido usada en varias instituciones de educación básica, media y superior, en España y Europa en general, con muy buenos resultados. Rodríguez indica que Alf Inge Wang, –creador de *Kahoot*– aseveró en el estudio que ejecutó en *Norwegian University of Science and Technology* (NTNU) que los alumnos que manejaron este software, asimilaron un 22% más que los estudiantes que manipularon juegos diferentes (Rodríguez, 2017).

Así tenemos que el estudiantado investigado, se manifestó mayoritariamente a favor que el uso de *Kahoot*, desarrolla aprendizaje colaborativo. Y esto es claro, ya que el uso de la gamificación como parte de la metodología docente ha generado nuevas oportunidades a educadores y estudiantes, permitiéndoles intercambiar experiencias y conocimientos y al mismo tiempo divertirse.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## 7. Conclusiones

Una vez terminado el estudio y con los datos obtenidos se podemos aseverar, que *Kahoot* sí es un elemento motivador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque sugerimos seguir investigando otras dimensiones involucradas para fortalecer los resultados de esta investigación. Recalamos que, aunque los datos presentados en esta investigación a través del estudio de campo son precisos y claros, *Kahoot* se convirtió en una estrategia metodológica importante para el docente, pues incentivó al estudiantado a no faltar a clases. Además, de lograr una participación más activa en el aula.

Entre otras bondades de usar este software, es que posee una variedad de funciones importantes dentro de él, ya que dispone de múltiples estrategias para conseguir el objetivo que los estudiantes aprendan a través del juego. Es importante señalar que el profesorado que se incline por usar este programa informático debe ser competente, digitalmente hablando, dadas las distintas actividades a realizar.

Así también es importante señalar que el docente debe mantener un nivel de liderazgo significativo para llevar un adecuado orden en el salón de clase; en algunas ocasiones la algarabía de los estudiantes provocada por la participación y la competencia puede desencadenar desorganización e indisciplina dentro del aula y se requiere que el profesor logre reorganizar y redireccionar la atención de los estudiantes nuevamente a su aprendizaje.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## Agradecimientos

Un agradecimiento especial a la MSc. Simbaña-Gallardo Verónica por su guía en este trabajo investigativo. Además, extendemos nuestros agradecimientos a las autoridades y estudiantes de la Carrera de Ciencias Experimentales de la Informática por permitir que este estudio se lleve a cabo.

## Bibliografía

- Ardila, C. (2018). Crear, innovar y motivar en el aula gamificada. Trabajo de grado de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/39771/Ivonne%20Ardila%20-%20tesis%20gamificacio%cc%81n.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Castells, M. (2001). *Internet y la sociedad en red*. En Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento. Barcelona: UOC <http://www.peremarques.net/si.htm>
- Díaz-Villarruel, J., Cerda-Solís, G. (2018). La gamificación como estrategia correctiva para la interferencia sintáctico-morfológica del español en la producción escrita del idioma inglés de los estudiantes de nivel pre-intermedio del Programa de Suficiencia en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE extensión Latacunga durante el período octubre 2016 – marzo 2017. (Trabajo de titulación de Magíster en Lingüística y Didáctica de la Enseñanza de Idiomas Extranjeros). Universidad Central del Ecuador, Quito. pp.148 <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/16263>
- Chávez, Y. (2018). Programa de gamificación auto constructiva en el aprendizaje de adición y sustracción del primer grado de primaria del Callao. (Tesis de licenciatura en educación primaria. Universidad César Vallejo). Lima-Perú <https://hdl.handle.net/20.500.12692/25042>
- Fernández, A., Olmos, J., Alegre, J., (2016). Valor pedagógico del repositorio común de conocimientos para cursos de dirección de empresas. Revista d'innovació Educativa, 16. <https://www.redalyc.org/pdf/3495/349546195005.pdf>
- Fonoll-Salvador, J., Garcia-Fernández, J., Garcia-Villalobos, J., Guerra-Álvarez, A., Gutiérrez y Restrepo, E., Jaúdenes-Casabón, C., Martínez-Normand, L., Romero-Zúnica, R. (2011). *Accesibilidad, TIC y educación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, Madrid. <https://www.digitaliapublishing.com/a/14716/accesibilidad--tic-y-educacion>
- García-Varcárcel, A., Muñoz-Repiso. (2008) *Investigación y tecnologías de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa*. España: Ediciones Universidad de Salamanca. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=352526>
- Gallardo-Vásquez, P., Camacho-Herrera, J. (2008) *La motivación y el aprendizaje en educación*, España: Wanceulen Editorial. <https://books.google.com.ec/books?id=2t8ADAAAQBAJ&lpg=PP1&hl=es&pg=PA3#v=onepage&q&f=false>



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

- Gallegos, J. (2015). Kahoot, la mejor manera de aprender es jugando. *Revista para el aula – IDEA*, 1(16), 48. [https://issuu.com/usfq/docs/para\\_el\\_aula\\_16\\_diciembre\\_2015](https://issuu.com/usfq/docs/para_el_aula_16_diciembre_2015)
- Gràcia, M., Sanlorien P., Segués M. (2017). *Motivación, afecto y relaciones en el aula inclusiva*. Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.
- Gutiérrez-Constante, G., Herrera-Oña, I. (2019). Diseño de un software educativo para el aprendizaje de matemática básica elemental en la resolución de operaciones mediante la gamificación en los estudiantes de la Academia Militar Saulo. (Trabajo de titulación de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Mención Informática aplicada a la Educación. Universidad Central del Ecuador, Quito). <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/18454>
- Gómez-Alvarado, H., Loján-Carrión, M. (2017). Patrones en gamificación y juegos serios, aplicados a la educación. (Trabajo de Grado de Maestría en Informática Educativa. Universidad Técnica de Ambato, Ambato). <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/26793>
- Guimares, D. (2015). Kahoot: quizzes, debates e sondagens. En Carvalho, A. A. A. (2015). *Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários* (pp. 203-224). Disponible en: <http://goo.gl/btf1G3>
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of learning and instruction*. San Francisco: Pfeiffer.
- Kim, B. (2015). *Understanding Gamification*. Obtenido de Library Technology Reports, 51(2): <https://journals.ala.org/ltr/issue/download/502/252>
- Meneses-Rodríguez, W., Duque-Sánchez, P. (2017). Incidencia de la metodología gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ecuaciones cuadráticas, en el décimo año EGB, de la Unidad Educativa Municipal Calderón, del Distrito Metropolitano de Quito, en el año lectivo 2018-2019. (Trabajo de titulación de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Mención Matemática y Física). Universidad Central del Ecuador, Quito. pp.209 Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/18462>
- Ordás, A. (2018). *Gamificación en bibliotecas: el juego como inspiración*. España: Editorial UOC
- Páez-Quinde, M., Crespo-Jara, F. (2018). Gamificación y el razonamiento verbal en los estudiantes de bachillerato. (Trabajo de grado de Maestría en Informática Educativa). Universidad Técnica de Ambato, Ambato. <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/28893>
- Pilamunga-Poveda, E., Quizhpi-Lupercio, L. (2018). La estrategia de gamificación y el proceso de aprendizaje. (Trabajo de Grado de Maestría en Informática Educativa. Universidad técnica de Ambato). Universidad Técnica de Ambato. <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/28903>



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

- Pintor, E., Gargantilla, P., Herreros, B., López del Hierro, M. (2015). Kahoot en docencia: una alternativa práctica a los clickers. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11268/3603>. Consultado el 02.01.2017.
- Rodríguez, L. (2015). Role playing 2.0 en el grado de periodismo en Periodismo Digital y televisivo. Un reto profesional y de innovación docente en la universidad. Editorial: Dykinson. [https://www.researchgate.net/publication/331224183\\_Role\\_Playing\\_20\\_su\\_aplicacion\\_en\\_el\\_grado\\_de\\_periodismo](https://www.researchgate.net/publication/331224183_Role_Playing_20_su_aplicacion_en_el_grado_de_periodismo)
- Rodríguez, L. (2017). Smartphones y aprendizaje: el uso de Kahoot en el aula universitaria. Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication, 8(1), 181-190. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.1.13>
- Scardamalia, M., Bereiter, C. (1994). Computer Support for Knowledge-Building Communities, *The Journal of the Learning Sciences*, Vol. 3. No.3, pp. 265-283. <http://etec.cltt.ubc.ca/510wiki/images/5/5d/1466822.pdf>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1),1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=780/78011256001>
- Sánchez, F. (2015). Gamificación. Education in the Knowledge Society, vol. 16, núm. 2, 2015, pp. 13-15. Universidad de Salamanca. Salamanca, España. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535554758002>
- Teixes, F. (2015). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Aprendizaje Móvil*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/aprendizaje-movil>
- Wang, A. y Lieberoth, A. (2015). *The effect of points and audio on concentration, engagement, enjoyment, learning, motivation, and classroom dynamics using Kahoot!* (Tesis Doctoral). Norwegian University of Science and Technology, Aarhus University, Interacting Minds Center (IMC) and Department of Education.
- Windschitl, M. y Sahl, K. (2002). "Tracing teachers' use of technology in a laptop computer school: the interplay of teacher beliefs, social dynamics and institutional culture", *American Educational Research Journal*, vol. 39, núm. 1, pp. 165-205. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S14056662013000200011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S14056662013000200011&script=sci_arttext)



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## Autores

**JUAN ROJAS-VITERI** Licenciado en Educación Mención Informática en la Facultad de Filosofía, Letras de Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 2002. Especialista en entornos virtuales de Aprendizaje (OEI). Magíster en Educación Superior en la Facultad de Filosofía, Letras de Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en 2012. Doctor en Investigación educativa por la Universidad de Alicante España.

Actualmente es profesor titular de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central Ecuador. Docente de Posgrados de Varias Universidades, consultor y capacitador en varias instituciones privadas y públicas del país.

**ALEX ALVAREZ-ZURITA** obtuvo su título Magíster en Tecnología Educativa y Competencias Digitales en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) España en 2019. Obtuvo el título de Magíster en Educación Superior en la Facultad de Filosofía, Letras de Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 2014 y obtuvo el título de Licenciado en Ciencias de la Educación Mención Informática en la Facultad de Filosofía, Letras de Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador (Ecuador) en 2008.

Actualmente es profesor a medio tiempo de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central Ecuador.

**DIEGO BRACERO-HUERTAS** Bachiller técnico en Administración de Sistemas Informáticos, estudiante de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales Mención Informática en la Facultad de Filosofía, Letras de Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## NORMAS EDITORIALES

La Revista *Cátedra*, de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, de la Universidad Central del Ecuador presenta a continuación la siguiente normativa para la [presentación, estructura y proceso de envío del manuscrito](#).

Estas normas de estilo e instrucciones son de uso obligado para los autores/as, si no se cumple estrictamente con las normas de estilo y las instrucciones proporcionadas el artículo puede ser rechazado.

## DIRECTRICES PARA AUTORES/AS

### PRESENTACIÓN DEL ARTÍCULO. PLANTILLA

El manuscrito debe cumplir con el **100% al formato de la Plantilla Microsoft Word** proporcionada. Los manuscritos presentados para publicación en la *Revista Cátedra* deberán cumplir con las características que se detallan en las instrucciones de uso de la plantilla de la revista. La plantilla detalla: fuente, tamaño, estilo, alineación, espaciado anterior, espaciado posterior, interlineado y color en cuanto a estilo principal del texto, el título del artículo, los autores, el resumen, las palabras clave, los títulos de secciones, las listas y las citas. A continuación, se detallan otros aspectos que también se deben cumplir para la presentación del manuscrito.

- Escribir el artículo con una extensión de mínimo 10 páginas y máximo 20 páginas, fuera del título, resumen, bibliografía y presentación de los autores.
- Evitar párrafos extensos y párrafos cortos compuestos por una sola oración.
- Escribir el artículo de manera impersonal.
- Citar de cuerdo a las normas internacionales American Psychological Association (APA), en su sexta edición.
- Utilizar correctamente la tilde y los signos de puntuación.
- Presentar el manuscrito en la plantilla Microsoft Word propuesta por la revista.

Descargue la plantilla del manuscrito en

<http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/about/submissions>

### ESTRUCTURA DEL ARTÍCULO

La estructura del manuscrito que la *Revista Cátedra* presenta se alinea al formato IMRAD, siglas de los cuatro apartados esenciales de un artículo científico: introducción, materiales y métodos, resultados y discusión (International Committee of Medical Journal Editors, 2018). La estructura IMRAD permite comunicar de manera ordenada, precisa y lógica los resultados del proceso de la investigación, lo usan médicos, ingenieros, académicos, en general todo profesional que quiera escribir un artículo. La estructura es considerada como el eje para todo trabajo científico que quiera ser publicado; aunque el formato IMRAD incluye el cuerpo del artículo hay otros aspectos importantes que se deben considerar.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](#)

Descargue las instrucciones en

<http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/about/submissions>

## PROCESO DE ENVÍO

### Frecuencia de publicación

*Revista Cátedra*, tiene una frecuencia cuatrimestral, publica en el periodo de enero-abril, mayo-agosto, septiembre-diciembre. (Se publicará el primer mes de cada periodo). El autor debe considerar las fechas de envío del manuscrito y tomar en cuenta lo siguiente:

La recepción de artículos es permanente y deberán remitirse a través del sistema Open Journal System (OJS), para lo cual es necesario que el autor se registre en <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA>

**Al finalizar la versión final del artículo, los documentos que se debe enviar son:**

- **Carta de presentación** solicitando la publicación del artículo en la revista. Descargue en <http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/about/submissions>
- **Declaración de autoría;** los autores del manuscrito declaran que el contenido es original y no se encuentra en revisión en ninguna otra revista; ratifica honestidad y veracidad del trabajo. Descargue en <http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/about/submissions>

## VALORACIÓN DEL ARTÍCULO

Previo al envío del manuscrito a través de la plataforma OJS recomendamos, por favor, verifique se cumpla con la plantilla proporcionada en <http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/about/submissions>

## COBERTURA TEMÁTICA

Las bases teóricas de las Ciencias de la Educación en sus diferentes especialidades y niveles del sistema educativo.

## PÚBLICO AL QUE VA DIRIGIDA LA REVISTA

Todos los investigadores nacionales e internacionales interesados en publicar trabajos de calidad que aporten al perfeccionamiento del proceso educativo. **Se aceptará artículos es español e inglés.**



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

### **SISTEMA DE ARBITRAJE**

Revisión de doble ciego, mínimo dos revisores por artículo, con evaluadores externos.

### **POLÍTICA DE PRESERVACIÓN DIGITAL**

El sitio web de la revista proporciona el acceso a todos los artículos publicados a lo largo de su historia.

### **POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO**

*La Revista Cátedra* provee de acceso abierto y gratuito a las investigaciones con el propósito de intercambiar el conocimiento de manera universal. Los artículos se publican bajo la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

### **DETECCIÓN DEL PLAGIO**

La revista usa el **sistema antiplagio URKUND**.



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

**ANEXOS**

## CARTA DE PRESENTACIÓN

Srs. Editores Directores de la Revista *Cátedra*

De nuestras consideraciones:

Quienes suscriben, .....(autores se identifican con nombres completos, se enumeran con número, ordenados de acuerdo a participación, indican institución, ciudad, país, correo electrónico). Solicitamos la publicación del artículo en la Revista *Cátedra*, para lo cual se pone en consideración:

(responder las siguientes preguntas con un máximo de 50 palabras cada una)

**Problema investigado:**

**Solución propuesta:**

**Método empleado en la investigación:**

Los autores se responsabilizan del contenido del mismo y de haber contribuido a la redacción, revisión y corrección del mismo.

Anticipamos nuestros agradecimientos, por su atención a la presente.

En \_\_\_\_\_(ciudad), a los \_\_\_\_\_días del mes de \_\_\_\_de 201\_

Firmado. (Por autor o autores).



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Los Editores jefe les recuerda a los autores del manuscrito que el contenido debe ser único y original, y no se encuentra en revisión en ninguna otra revista en forma simultánea, por lo que se ratifica honestidad y veracidad de los trabajos. Caso contrario deberán notificar inmediatamente al Consejo Editorial de la revista vía correo electrónico.

Los autores del manuscrito certifican con su firma que el tema propuesto, ejecución, interpretación de datos, y conclusiones son ciertas y auténticas.

Para formalizar el manuscrito original en la parte pertinente se observará un formulario que solicita una serie de datos con la firma del autor y los coautores.

El formulario lleno se adjunta escaneado por la misma plataforma de la revista, esto certifica la veracidad y honestidad del manuscrito.

<b>Título del trabajo:</b> .....(en español la primera línea, la segunda línea en inglés, centrado, con mayúscula, con negrita, con cursiva, con un máximo de 20 palabras).
<b>DECLARACIÓN DE AUTORÍA DEL MANUSCRITO (MARCAR TODAS LAS CASILLAS)</b>
<input type="checkbox"/> El manuscrito es original e inédito, no se ha enviado a otra revista, revistas, congresos, capítulos de libros o cualquier otra publicación similar para su revisión y posible publicación.
<input type="checkbox"/> Las citas textuales siempre están referenciadas, indicando el número de página del origen de la cita textual cuando sea posible.
<input type="checkbox"/> La información contenida en el manuscrito es conforme a fuentes bibliográficas actualizadas de alto valor académico de trabajos previamente publicados.
<input type="checkbox"/> Las figuras y cuadros están citados, y se considera los permisos necesarios para su reproducción.
<input type="checkbox"/> Los datos, contenidos, que no está en fuentes bibliográficas, pero que consta en el manuscrito son de propiedad intelectual de los autores, y si fuere el caso se responsabilizan de haber solicitado a otras fuentes obtenidas por comunicación verbal o escrita.
<b>Declaración de duplicación parcial o total (marcar sólo las casillas que sean necesarias)</b>
<input type="checkbox"/> Algunas partes del manuscrito han sido publicadas con anterioridad en otras publicaciones públicas, como por ejemplo, actas de congresos, revistas o capítulos de libros (si fuera el caso, completar la información pertinente en observaciones)



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

<input type="checkbox"/>	Este trabajo es una traducción de una publicación similar de los autores y es copiado de textos íntegros con autorización de los autores y editores de dicha publicación. Esta circunstancia se reconocerá expresamente en la publicación final. (Completar la información en el apartado de observaciones).		
<b>Autoría (marcar todas las casillas)</b>			
<input type="checkbox"/>	Los abajo firmantes han sido parte de todo el desarrollo del manuscrito. También participaron en ajustes de borradores del documento, aprobaron su versión final y están de acuerdo con su divulgación formal.		
<input type="checkbox"/>	No se ha omitido ninguna firma responsable del trabajo y se satisfacen los criterios de autoría científica.		
<b>Obtención de datos e interpretación de resultados (marcar todas las casillas)</b>			
<input type="checkbox"/>	Los responsables del trabajo han evitado cometer errores en su metodología y fundamentación, así como en la presentación de los resultados y en su interpretación. Caso contrario, antes o después de su publicación, advertirán seguidamente a la Dirección de la revista.		
<input type="checkbox"/>	Las deducciones o resultados del trabajo investigativo se han interpretado de forma objetiva y conjunta.		
<b>Reconocimientos (marcar todas las casillas)</b>			
<input type="checkbox"/>	Se agradece todas las fuentes de financiación para este estudio, se indica de forma concisa el organismo que financió y el código de identificación.		
<input type="checkbox"/>	Se menciona en los agradecimientos a todas las personas que colaboraron en la elaboración del manuscrito.		
<b>Conflicto de intereses (marcar esta casilla si es necesario)</b>			
<input type="checkbox"/>	Los firmantes del manuscrito comunican que no tienen vínculos de ninguna índole de carácter comercial, tampoco con personas o instituciones que pudieran tener intereses relacionados con el manuscrito.		
<b>Cesión de derechos y distribución (marcar esta casilla).</b>			
<input type="checkbox"/>	Los autores conservan todos los derechos de publicación del artículo y conceden a la Revista Cátedra una licencia no exclusiva, intransferible y sin regalías por duración ilimitada para su reproducción, distribución y comunicación pública a nivel mundial bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0.		
<b>AUTORÍA</b>			
<b>APELLIDOS</b>	<b>NOMBRES</b>	<b>FIRMA</b>	<b>FECHA</b>



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)


En \_\_\_\_\_(ciudad), a los \_\_\_\_\_días del mes de \_\_\_\_\_de 201\_

Firmado. (Por autor o autores).

Declaración de autoría. Adaptado de: (Editorial CSIC., 2017, págs.2-5).



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

**PLANTILLA DE EVALUACIÓN DE MANUSCRITOS PARA REVISORES EXTERNOS**

<b>DATOS DEL ARTÍCULO</b>		
Fecha envío evaluación:	Fecha devolución evaluación:	Código del artículo:
<b>ESTRUCTURA DEL ARTÍCULO</b>		
<b>INDICADORES</b>	<b>Valore de 0 a 1</b>	<b>COMENTARIO</b>
1. El título del manuscrito se encuentra en español e inglés (máximo 20 palabras).		
2. Los autores se identifican con nombre y apellidos, indican institución, ciudad, país, correo electrónico y el código ORCID.		
3. Los autores al final del artículo detallan grados académicos e instituciones de trabajo.		
4. Se incluye resumen en español, mínimo 200 y máximo 250 palabras. El resumen describe: justificación del tema, objetivos, metodología, resultados importantes y conclusiones.		
5. Se incluye abstrac en inglés con la misma extensión y estructura que el resumen en español.		
6. Palabras clave (español) y Keywords (inglés): mínimo 5 y máximo 8 separadas por comas y ordenas alfabéticamente.		
7. La introducción posee este orden: descripción breve del tema, planteamiento del problema, objetivo de la investigación, presentación de la idea a defender justificación, interés, importancia, actualidad, pertinencia del estudio, citas bibliográficas y finalmente, una breve descripción de la estructura del manuscrito.		
8. El artículo tiene literatura relevante.		
9. Se presentan con precisión los métodos y materiales utilizados.		
10. Los cuadros y figuras que presentan los resultados más importantes de la investigación están numerados consecutivamente, poseen título y fuente si no son de elaboración propia. Tiene como máximo seis materiales ilustrativos.		
11. Se plantea una discusión científica.		
12. En las conclusiones se resume los principales hallazgos, se explica las limitaciones de la investigación realizada.		
13. Las citas en el manuscrito se ajustan a la normativa APA, sexta edición.		
<b>OTRAS CONSIDERACIONES</b>		



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

14.Redacción: Párrafos no cortos (mínimo 2 oraciones). Párrafos no demasiado extensos (máximo 8 oraciones). Oraciones no demasiado extensas (máximo 25 palabras). Ausencia de faltas de ortografía y modismos. Uso adecuado de los signos de puntuación.		
15.Relevancia de la temática: El artículo analiza la pertinencia de temas de acuerdo al ámbito educativo.		
16.Originalidad del trabajo: El artículo presenta un contenido inédito, no presentado previamente en otras publicaciones.		
17.Bibliografía: Las referencias están actualizadas, son pertinentes, principalmente de fuentes primarias y documentos científicos como artículos de congreso, de revista y libros.		
18. La bibliografía responde a los autores que se mencionan en el desarrollo del artículo.		
19. Se ha respetado la plantilla y el formato del manuscrito. Ver <a href="https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA">https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA</a> en		
20. El artículo tiene una extensión de mínimo 10 páginas y máximo 20 páginas, fuera del título, resumen, bibliografía y presentación de los autores.		
<b>TOTAL, EVALUACIÓN</b>		
<b>SOBRE LA RESPUESTA FINAL DE LA EVALUACIÓN</b>		
Recomienda publicar el artículo:		
Se acepta el artículo con correcciones (indique las correcciones que deben aplicar los autores).		
Las correcciones están adjuntas en el documento.		
El artículo no se acepta para publicación (indique las razones).		



[Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Universidad Central del Ecuador  
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación