

ISSN digital: 2550-6854

Runare

REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Edición No. 14

Enero-junio 2026



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Créditos

Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)

Silvia Maribel Sarmiento Berrezueta

Rectora

Francisco Samuel Mendoza Moreira

Vicerrector de Formación

Patricia María Henríquez Coronel

Vicerrectora de Investigación, Innovación y Posgrado

Consejo de Editores

Editor Jefe

Diego Cajas Quishpe

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

diego.cajas@unae.edu.ec

Editor responsable

Mahly Martínez Jiménez

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

mahly.martinez@unae.edu.ec/ Responsable científico

Editor adjunto

Guillermo Morán Cadena

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

guillermo.moran@unae.edu.ec / Difusión científica

Director de Publicaciones y Fomento Editorial

Consejo Científico

Eduardo Emilio Fabara

Asociación Ecuatoriana de Fomento de la Investigación Educativa (ASEFIE) Ecuadoreduardo_fabara2001@yahoo.com

Javier Murillo Torecilla

Universidad Autónoma de Madrid, España

javier.murillo@uam.es

Santiago Cuello

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)

Perú.scuello@grade.org.pe

Leonardo Carvajal

Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Venezuela

carvajalsantana@gmail.com

Josefina Bárcenas López

Instituto de Ciencias Aplicadas y Tecnología, UNAM, México

josefina.barcenas@icat.unam.mx

Linoel de Jesus Leal Ordoñez

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

linoel.leal@ufms.br

Marisa Fazio

Universidad Nacional del Cuyo, Argentina

marisafazioasesorapedagogica@gmail.com

Verónica Chicaiza

Universidad Técnica de Ambato, Ecuador

ve.chicaiza@uta.edu.ec

Comité de redacción

Charly Marlene Valarezo Encalada

charly.valarezo@unaeedu.onmicrosoft.com

Universidad Nacional de Educación

Mireya Yolanda Arias Palomeque

mireya.arias@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación

Roberto Ponce Cordero

roberto.ponce@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

Melvis González Acosta

melvis.gonzales@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Josue Paúl Cale Lituma

josue.cale@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial

Especialista de publicaciones

Tatiana León Alberca

Diseñadora y diagramadora

Anaela Alvarado Espinoza

Ilustrador

Antonio Bermeo Cabrera

Corrector de estilo

Leonardo López Verdugo

Edición No. 14

Enero-junio, 2026

ISSN digital: 2550-6854

Universidad Nacional de Educación del Ecuador-UNAE

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Teléfonos: (593) (7) 3701200

www.unae.edu.ec

editorial@unae.edu.ec

runae@unae.edu.ec

Azogues, Ecuador

Copyright. Revista RUNAE 2022, Universidad Nacional de Educación.

Se permite la reproducción total o parcial de esta revista citando la fuente.

Licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Política Editorial

1. Enfoque y alcance

La Revista RUNAE es una publicación científica de la Universidad Nacional de Educación, dedicada a difundir a nivel nacional e internacional resultados de investigación de alta calidad, generados por investigadores tanto nacionales como extranjeros, dentro de las Ciencias de la Educación, en siguientes líneas específicas:

- Educación-Cultura-Sociedad-Ciencia y Tecnología.
- Procesos de aprendizaje y desarrollo.
- Diseño, desarrollo y evaluación del currículo.
- Didácticas de las materias curriculares y la práctica pedagógica.
- Desarrollo profesional de los docentes.
- Políticas y sistemas educativos en América Latina y el Caribe, en el marco de la educación comparada e internacional.
- Organización escolar y contextos educativos.
- Educación para la inclusión y la sustentabilidad humana
- Educación bilingüe e intercultural.

El objetivo principal de la revista es la difusión de resultados de investigación aplicada y selectas revisiones del estado del arte; así como la promulgación de la lectura y discusión de las temáticas antes mencionadas.

La revista posee una periodicidad semestral y se edita en versión electrónica (ISSN-L No. 2550-6854), en idioma español, inglés, portugués y francés, dependiendo de la lengua en la que se recibe la contribución.

La revista RUNAE está dirigida a investigadores nacionales y extranjeros cuyos intereses académicos se encuentren relacionados con el campo de la educación, a docentes de los distintos niveles educativos y funcionarios

de gobiernos interesados en transformar las políticas educativas. Con esta revista se busca difundir, en acceso abierto, un pensamiento educativo y pedagógico capaz de reinventar y transformar las prácticas sociales y escolares.

2. Gestión Editorial

La Revista Runae no establece ningún costo o APC 's por procesos de recepción, evaluación o publicación de artículos científicos, sin excepciones.

2.1 Proceso de evaluación por pares

Los manuscritos originales recibidos son filtrados mediante dos etapas de revisión de calidad de la revista: el primero consiste en una evaluación mediante el formulario de análisis de pertinencia realizado por los miembros del Comité de Redacción de la revista; este dictamen puede recomendar la aceptación directa del manuscrito o solicitar cambios que serán enviados a los autores para su contingente.

Una vez superado el primer filtro de revisión, el artículo continua con la etapa de evaluación bajo el método "doble par ciego" externo ([ver formulario](#)), manteniéndose el anonimato tanto del autor como de los evaluadores. Las recomendaciones de los revisores pueden ser:

- Publicable sin modificaciones.
- Publicable con modificaciones menores.
- Publicable con modificaciones mayores.
- No publicable.

Por tratarse de una publicación arbitrada, el Editor Jefe de la revista en conjunto con el Editor Responsable, consideran los dictámenes de pares y generan un dictamen final para la publicación del artículo. La recepción de un documento no implica compromiso de publicación y su dictamen final NO ES APELABLE.

Si el artículo supera la segunda etapa y posee el visto bueno del Editor Jefe y el Editor Responsable, entrará en lista de espera para su corrección ortotipográfica, diagramación y publicación.

Los manuscritos se publican en las diferentes ediciones de la revista, según su orden de aprobación para la publicación. Se mantiene un tiempo estimado de 4 meses entre la recepción del artículo y la obtención de su dictamen final.

2.2. Casos de controversia

De existir situaciones no consideradas en el proceso editorial general de la publicación o casos de controversia, serán tratados en Consejo Editorial extraordinario para obtener una resolución y concretar la manera de proceder con todos los miembros implicados. Las decisiones tomadas en Consejo, es total responsabilidad de la Revista Runae y de quien se encuentre bajo el cargo de Editor Responsable de la publicación.

El dictamen de los evaluadores no es apelable, el detalle de todas las etapas del proceso editorial de la Revista Runae se encuentran disponibles [aquí](#).

2.3 Frecuencia de publicación

La Revista Runae publica 2 números cada año, de forma semestral, en enero y julio.

3. Política de acceso abierto

La Revista Runae es una publicación de acceso abierto que promueve la reutilización y el auto-archivado de sus artículos en bases de datos, repositorios, directorios y sistemas de información internacionales. Posee una Licencia Creative Commons 4.0 de [Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual](#), permitiendo a los

usuarios acceder, compartir y utilizar el contenido de manera gratuita y sin restricciones legales, en concordancia con la definición de acceso abierto de la [Iniciativa de Budapest para el Acceso Abierto](#) (BOAI).

Somos parte del listado de organizaciones, revistas e instituciones firmantes de la [Declaración de San Francisco Sobre La Evaluación De La Investigación](#) (DORA por sus siglas en inglés)

3.1 Derechos de autor

El número máximo de autores y autoras admitidos por artículos es cuatro (4).

Las obras que se publican en la Revista Runae están sujetas a los siguientes términos:

La Universidad Nacional de Educación, conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas, y favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), por lo cual se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que:

- a. Se cite la autoría y fuente original de su publicación (revista, editorial y URL).
- b. No se usen para fines comerciales u onerosos.
- c. Se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

El texto completo, los metadatos y las citas de los artículos se pueden rastrear y acceder con permiso. Nuestra política social abierta permite además la legibilidad de los archivos y sus metadatos, propiciando la interoperabilidad bajo el protocolo OAI-PMH de open data y código abierto. Los archivos, tanto de las publicaciones completas, como su segmentación por artículos, se encuentran disponibles en PDF y el equipo editorial trabaja para incluir el formato ePub, XML JATS y HTML.

3.2 Derecho de los lectores

Los contenidos de la Revista Runae se presentan en acceso abierto y los lectores tienen derecho de acceder a ellos de forma gratuita desde el momento de su publicación. Nuestra revista no solicita ningún cargo económico al lector.

3.3 Publicación almacenada por terceros

La Revista Runae vela por la seguridad de sus documentos, por lo que sus artículos se almacenan en bases confiables de metadatos, tras su publicación.

4. Código de Ética

Runae se adhiere a las normas de código de conductas del Committee on Publication Ethics (COPE), disponibles [aquí](#).

5. Política antiplagio

Todos los manuscritos recibidos por la Revista Runae, son inspeccionados de forma disciplinada en base a una política antiplagio que vela por la originalidad de los artículos. Para cumplir este cometido se utiliza el sistema Turnitin, que analiza los textos completos en búsqueda de coincidencias gramaticales y ortotipográficas, con el propósito de que los trabajos sean inéditos y contribuyan a cumplir con los estándares de calidad editorial de producción científica.

6. Identificación de autoría

Esta revista recomienda el uso del identificador digital persistente de ORCID[®] como sistema de normalización de autorías.

7. Archivar

RUNAE utiliza el sistema LOCKSS para crear un sistema de archivo distribuido entre bibliotecas colaboradoras, a las que permite crear archivos permanentes de la revista con fines de conservación y restauración.

Contenido

- 8 **Learning journals and writing skills among superior basic education students at a public institution in Loja, Ecuador**
Diana Pinzón
- 17 **La enseñanza de la ética en la educación superior: una revisión de los planes de estudio de las carreras de grado**
Ximena Vélez Calvo, Liliana Arciniegas Sigüenza, Karina Huiracocha Tutiven, Carolina Seade Mejía
- 28 **Las redes de aprendizaje: una experiencia educativa en la Educación Inicial y Preparatoria**
Thalía Carrión
- 40 **El impacto del ChatGPT en el aprendizaje activo: un estudio en la educación superior**
Diana Ojeda Guerrero, Alex René Jaramillo Campoverde, Gianella Carrión-Salinas
- 55 **Implementación del aprendizaje basado en investigación en la consolidación de la enseñanza de la investigación**
José Eduardo Cifuentes Garzón, Maira Alejandra Orjuela
- 68 **Una mirada a la educación musical en escuelas primarias públicas federales de Ciudad Juárez**
Gabriela Flores Briones, Diana Irasema Cervantes Arreola
- 78 **Lectura y poesía quechua. El *Cuadernillo de Comunicación* y la experiencia andina *Te quiero declamar poemas en quechua* (Perú, Huancavelica)**
Gonzalo Espino Relucé, Nancy Rojas Zapana, Alessandra Cruz Acuña
- 90 **El desarrollo profesional docente en escuelas multigrado en Ecuador: necesidades, intereses y oportunidades de formación continua**
María Belén Cevallos

Learning journals and writing skills among superior basic education students at a public institution in Loja, Ecuador

Diarios de aprendizaje y habilidades de escritura en estudiantes de educación básica superior de una institución pública en Loja, Ecuador

 **Diana Pinzón**
dianapinzonq@gmail.com
Universidad Nacional de Loja, Ecuador

Recepción: 03 de abril de 2025
Aprobación: 11 de julio de 2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

DOI: <https://doi.org/10.70141/run.14.1163>

RESUMEN

La escritura es esencial en la adquisición del inglés, ya que beneficia al ámbito profesional y al académico. Con esta investigación se tuvo como objetivo determinar el efecto de los diarios de aprendizaje en el desarrollo de habilidades de escritura en los estudiantes de educación básica superior de una institución pública en Loja, Ecuador. Se empleó un enfoque metodológico mixto, integrando técnicas cuantitativas y cualitativas enmarcadas en un diseño de investigación acción exploratoria (EAR). La muestra estuvo conformada por veinticinco estudiantes y la intervención duró ocho semanas. Los resultados cuantitativos revelaron mejoras significativas en la ortografía y la organización, más moderadas en contenido. Además, los datos cualitativos revelaron que los estudiantes consideraron los diarios de aprendizaje, especialmente los diarios de diálogo, útiles para reflexionar sobre su escritura. En general, la implementación de los diarios de aprendizaje contribuyó al desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes.

Palabras clave: habilidades de escritura, aprendizaje de diarios, estudiantes de educación básica superior, adquisición del inglés, escritura de diarios

ABSTRACT

Writing is essential in the acquisition of the English language, benefiting both the professional and academic spheres. This research aimed to determine the effect of Learning Journals on the development of writing skills in upper secondary school students at a public institution in Loja. A mixed methodological approach was used, integrating quantitative and qualitative techniques within an Exploratory Action Research (EAR) design. The sample consisted of 25 students, and the intervention lasted eight weeks. The quantitative results revealed significant improvements in spelling and organization, with more moderate improvements in content. In addition, qualitative data revealed that students found Learning Journals, especially Dialogue Journals, useful for reflecting on their writing. Overall, the implementation of Learning Journals contributed to the development of students' writing skills

Keywords: writing skills, learning journals, superior basic education students, English language acquisition, journal writing

INTRODUCTION

Writing is a vital component of English language acquisition, offering untold benefits for learners in both their professional pursuits and effective communication in a non-native language. As noted by Bora (2023), writing entails high-level skills such as content, structure and organization, as well as low-level skills such as punctuation, vocabulary choice, and grammar. Besides, Demera and Fajardo (2023) underscored the key role that the writer's mind assumes in developing English as a Foreign Language (EFL) writing skills, as it directly manages and actively supervises the composition of the written language.

As per the Ecuador's national curriculum (2019), students from superior basic education are expected to choose the appropriate text type for their writing goals while developing editing and revision skills to enhance their understanding of writing. However, an issue about this skill became visible by the researcher during the practicum, where there was an opportunity to observe superior basic education students. During these observations, it was perceived that students found difficulties when composing sentences, with challenges encompassing issues such as spelling, organization, and content. As Graham (2019) specifies, these writing challenges can be attributed to numerous factors, including a lack of resources, or the use of traditional and inadequate educational methodologies.

To address the aforementioned situation, the use of Learning Journals has been proven effective in the development of writing skills. Numerous studies have demonstrated the positive effects of Learning Journals on the development of writing skills among students. For instance, Masdianti et al. (2021) observed substantial improvements in writing skills among ninth-grade students after a journal writing intervention, confirmed by significant posttest score increases. Besides, Shaumiwaty (2020) highlighted the effectiveness of Learning Journals in enhancing eighth graders' writing abilities, with statistical evidence supporting the intervention's success. Lastly, Sholah (2019) demonstrated that journal writing significantly improved writing motivation and proficiency among second-year EFL students.

Furthermore, this research study was expected to contribute to the scientific knowledge in the education field, specifically in the area of EFL teaching, by exploring the significance of developing writing skills in high school students with the aid of an innovative

resource. Learning journals can be employed as a tool to help students to build their writing skills practicing what they have learned in class. In light of this, it was hoped that throughout the implementation of learning journals to monitor students' writing progress, the research study intended to collect the insights from students that could be of help in the curriculum development, teaching methodologies, and incorporating activities to develop students' writing skills.

With all this in mind, the following research questions were designed to address the study:

- To what extent does the use of Learning Journals have an effect on the development of writing skills among superior basic education students at a public institution in Loja?
- What is the impact of using learning journals for the development of organization, spelling and content writing skills among superior basic education students at a public institution in Loja?
- What are the perceptions of the use of learning journals in the English language writing skills among superior basic education students at a public institution in Loja?

LITERATURE REVIEW

Writing's Role Within Education

Writing skills play a significant role in education, serving as a crucial tool for conveying thoughts with a specific purpose. Tri Purwanti and Eliwarti (2021) highlight the nature of writing, involving considerations of content, word choice, audience, and grammar throughout various stages. Despite its significance, writing is often not the favored language skill among students, due to the time-consuming nature of crafting quality written pieces, coupled with the solitary aspect of the activity (Majchrzak & Ostrogska, 2022). In light of this, content, organization, and spelling components, were selected to measure students' writing skills development.

The first component is content, as being the central part of a text or paragraph, and represents the main point, the writer needs to connect ideas across sentences to further develop the topic in a coherent way (Alberto Lázaro, 1996). However, it must be both factual and intellectual, with criteria discerned through distinct purposes in writing (Politton & Hadiyanti, 2019). The following component is spelling, Harmer (2007) remarked that one of the reasons that spelling is

difficult for students of English is that the relationship between the sound of a word and the way it is spelt is not always visible. Therefore, teaching students to cultivate strong spelling aptitude is a definitive means of enhancing their writing skills (Hasibuan, 2013). Finally, the organization component, as indicated Alberto Lázaro (1996), with organization the readers can appreciate a structured composition and it could preclude extraneous repetitions, disconnected threads, or inadequate exposition

Developing Organization, Content, and Spelling Writing Skills in EFL Classrooms

In the field of English education, effective writing is acknowledged as an art that requires learning, development, and domain (Obadare, 2023). Tri Purwanti and Eliwanti (2021) underscore that the inherent difficulty in writing lies in the requirement for high-level language control compared to other language skills. Consequently, teachers are challenged to employ creative strategies in teaching writing to overcome these obstacles.

Understanding the development of writing skills is an ongoing process, and Graham et al. (2019) assert that the journey from novice to competent writer is significantly influenced by the context in which writing occurs. This includes changes in students' writing skills, strategies, knowledge, and motivation. Harmer (2004) highlights its diverse purposes of writing in English language teaching, ranging from being a support for grammar teaching to a stand-alone chapter of the curriculum in which effective writing is a primary learning objective.

Learning Journals in Education

Majchrzak and Ostrogska (2022) emphasize the adaptability of journal writing as a teaching strategy, allowing teachers to incorporate writing activities anywhere. Additionally, in educational contexts, learning journals serve as tools for reinforcing literacy skills, especially reading and writing, while simultaneously fostering critical thinking (Maneepakthorn, 2023). In this study the journals that were used for the intervention were Reflective Journals, Dialogue Journals, and Learning Logs.

Reflective Journals are a particularly successful tool for the development of students' reflection skills, allowing them to rely on their critical thinking and analytical skills in analyzing their study experiences

(Maneepakthorn, 2023). The practice of writing reflective journals during the learning process enables students to improve their writing proficiency and achieve independence in learning, and at the same time allows them to reflect on their learning process (Ramadhanti et al., 2020).

On the other hand, Learning Logs play a crucial role in promoting self-reflection, aiding students in identifying gaps in their knowledge and exploring connections between current learning and past experiences (Wagiyo, 2018). In essence, as per by Ayoub (2020), Learning logs have been shown to make a significant contribution to students' self-awareness, critical thinking and transformation of knowledge in the learning process.

Regarding Dialogue Journals, Al Kayed et al. (2020), define them as regular written conversations between students-students or students-teachers that offer a dynamic space for communication. This motivates students to express their feelings and interests, fostering accurate use of vocabulary, grammar, spelling, organization and content (Wagiyo, 2018). This tool is versatile for the EFL classroom because it reveals its effectiveness in improving writing proficiency, commands an expanded vocabulary, and adjusting the involvement of learners in a positive manner (Zabala & Carolina, 2020).

Learners' Metacognition Development Through Journals

O'Loughlin and Griffith (2020) stated that the utilization of metacognitive strategies in classroom enables students track and improve their learning techniques during the entire course. Journaling is one solution, as it develops metacognitive skills essential for the learning process and allows students to articulate their developing competencies.

For Rahmat et al. (2019), metacognitive skills are inherently linked to planning skills, monitoring skills, and assessment skills. Furthermore, Alt and Raichel (2020) reaffirm the connection between metacognition and reflection, noting that journaling sharpens students' ability to adapt their approach and monitor learning outcomes.

METHOD

Under this study the researcher employed the mixed method approach. Schouten (2021) highlighted that mixed method research aimed to integrate qualitative and

quantitative research, taking advantage of the strengths and mitigating the weaknesses of both techniques.

Research design

This investigation followed an action research design where a problem in the researcher's practice is addressed to develop an effective pedagogical strategy, in this case with regard to developing students' writing skills (Almeida & Rosero, 2023; Amin et al., 2019). Moreover, the model that the researcher focused on in action research design for the respective research was the exploratory action research model (EAR) proposed by Smith and Rebolledo (2018).

Although the study was framed under the EAR approach, it adopted a sequential explanatory mixed-methods design, where quantitative data (pre-test and post-test results) were collected and analyzed first, followed by qualitative data (questionnaire and field notes) to explain and enrich the quantitative findings. The integration of both data types happened during the interpretation stage, using triangulation to establish consistency across the results and to support the conclusions drawn from multiple perspectives. This strategy improved the depth and breadth of the study without constituting a fully structured mixed design.

Setting and participants

The present research took place in Loja city, at a public urban educational institution. The participants of the study were selected through convenience sampling, based on accessibility, availability, and the existing academic relationship between the students and the researcher during the pre-professional practicum. According to Rahi (2017, as cited in Golzar & Tajik, 2022), convenience sampling allows researchers to collect data from individuals who are readily accessible.

After receiving institutional authorization, the researcher collaborated with the class teacher to gather relevant information for planning the intervention. Initially, the intervention was applied to an intact class of thirty-eight students; however, only those who returned the signed parental consent form were included in the final sample. As part of the inclusion criteria, students had to be enrolled in 10th grade, possess an A2.1 English proficiency level according to the Ministry of Education (2019), and provide signed consent through their legal tutor. Students who did

not meet these criteria or missed essential phases of the intervention were excluded from the data analysis. As a result, data from twenty-five students, eleven boys and fourteen girls, was considered for the final analysis.

This research was conducted in compliance with ethical standards. Institutional approval was obtained from the academic coordination of the Language Department. Students and guardians were informed about the study's objectives, voluntary participation, confidentiality, and the right to withdraw at any time. To ensure anonymity, numerical codes were used to identify participants, and all data was processed confidentially.

Data collection techniques and instruments

Since the researcher planned to employ a mixed method approach, a combination of quantitative and qualitative techniques was used for data collection. The testing technique that was used to gather quantitative data through a pre-test and post-test administration. Students were asked to write a short story of at least 35 words based on the pictures. The format and scoring rubric were adapted from the Cambridge English A2 writing assessment (Cambridge, 2020). The rubric evaluated three writing components: content, organization, and spelling; each with a maximum of five points, for a total of 15 points.

To ensure instrument validity, a panel of two university EFL professors reviewed the rubric and the questionnaire to confirm alignment with the study objectives and A2-level writing standards. A pilot test was also conducted with a comparable group of students not involved in the main study to verify item clarity and structure. The internal consistency of the questionnaire, which followed a Likert scale model, was verified using Cronbach's alpha, yielding a reliability coefficient of 0.82, indicating acceptable consistency.

Likewise, for qualitative data, the observation technique was carried out during the intervention. Field notes were used to document students' reactions and engagement while writing their Learning Journals. Additionally, a questionnaire was administered at the end of the intervention, combining Likert-scale and open-ended questions to capture students' perceptions about the usefulness of Learning Journals. The combination of instruments enabled a well-rounded perspective on the research problem and supported the interpretation of the quantitative findings.

Data Analysis

In quantitative terms, the researcher first applied descriptive analysis to the pre- and post-test scores using Excel. Scores were categorized by the three writing components: content, organization, and spelling. This allowed for a detailed comparison of student performance before and after the intervention. To determine whether the differences in scores were statistically significant, a paired-samples t-test was conducted. This inferential statistical test provided objective evidence regarding the effectiveness of the intervention, adding methodological rigor to the quantitative component.

In parallel, thematic analysis was used to process qualitative data collected through the open-ended questionnaire responses and field notes. Recurring themes and student reflections were grouped according to writing development indicators and students' attitudes toward the intervention. The integration of qualitative and quantitative results was achieved through triangulation, where findings from different data sources were compared and interpreted jointly. This approach helped validate the quantitative outcomes and offered deeper insight into the learning process and students' experiences.

RESULTS

Impact of using Learning Journals for the development of writing skills

Table 1. Comparison between pre-test and post-test results and difference

	Pre-test	Post-test	Difference
Content (5/5)	4.36	4.44	0.08
Organization (5/5)	2.24	3.56	1.32
Spelling (5/5)	2.72	4.08	1.36
Mean over 15	9.32	12.08	2.76
Mean over 10	6.21	8.05	1.84

Note: This table presents the average scores obtained by students in the pre-test and post-test in three writing components: content, organization, and spelling. Each component was rated on a scale from 0 to 5, based on an adapted A2 rubric from Cambridge English (2020). The total possible score was 15 points, which was also converted to a 10-point scale for easier interpretation. Scores reflect students' performance before and after the intervention using Learning Journals. Data were collected from 25 students who met the inclusion criteria.

Source: Own elaboration

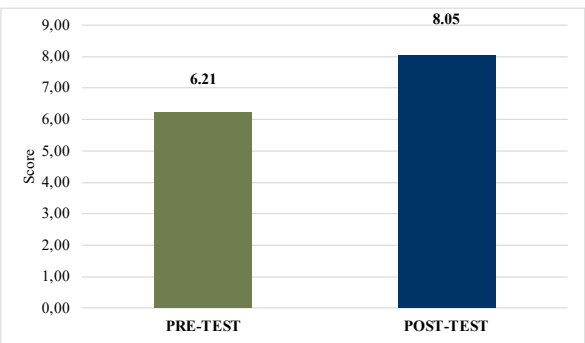
As seen in Table 1, students demonstrated improvement in all three components after the intervention. In the content component, students started with a strong average (4.36/5) and improved slightly to 4.44/5. Organization, initially a weaker area (2.24/5), showed substantial progress, reaching 3.56/5. Similarly, spelling improved from 2.72/5 to 4.08/5, suggesting enhanced accuracy in word formation and grammar.

Overall, the mean total score increased from 9.32 to 12.08 out of 15, which equals a difference of 1.84 points over 10. This indicates a moderate and consistent development in students' writing abilities following the use of Learning Journals.

To assess whether this difference was statistically significant, a paired samples t-test was conducted on simulated student-level data (n = 25). The results showed a statistically significant difference: $t(24) = 4.88, p < .001$

This result indicates that the observed improvement in writing scores was unlikely to be due to chance, and supports the effectiveness of the intervention. Although the use of means provides an initial insight into the changes observed between the pre-test and post-test, it is recommended to include measures of dispersion, such as standard deviations, and inferential statistical tests to more robustly determine whether the differences are statistically significant. However, due to the lack of access to individual student data, such analyses were limited. Future research should consider collecting and reporting these data to enhance the precision and rigor of the findings.

Figure 1. Pre-test and post-test difference (converted over 10)

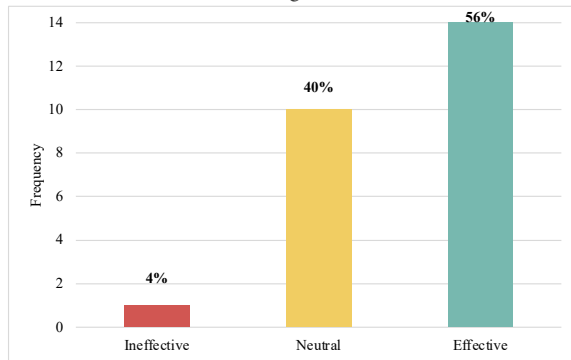


Note: This figure displays the comparison between students' pre-test and post-test writing scores, based on a 10-point scale. A total of 25 students participated in the evaluation. Scores were originally obtained using an adapted Cambridge A2 rubric that assessed three components of writing: content, organization, and spelling. Each component was scored from 0 to 5, for a total of 15 points. The results shown here are the total average scores converted to a 10-point scale using a proportional rule-of-three formula, to improve clarity and comparability.

Source: Own elaboration

Learners' perceptions about the use of Learning Journals for the development of writing skills

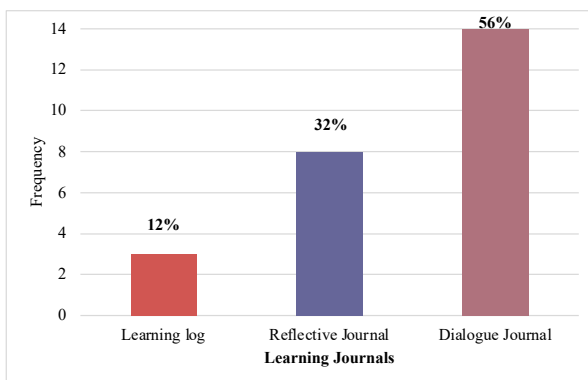
Figure 2. Effectiveness of Learning Journals to develop writing skills



Source: Own elaboration

Figure 2 presents students' perceptions concerning the development of writing skills using Learning Journals in general. According to the data, 56% of students perceived a positive impact on their writing skills after using Learning Journals. Meanwhile, 40% of students remained neutral about the effectiveness of the journals, indicating they either did not notice significant changes or needed more time to evaluate the impact. Only 4% of students felt that Learning Journals did not help them improve their writing skills.

Figure 3. Learning Journal preference to develop writing skills

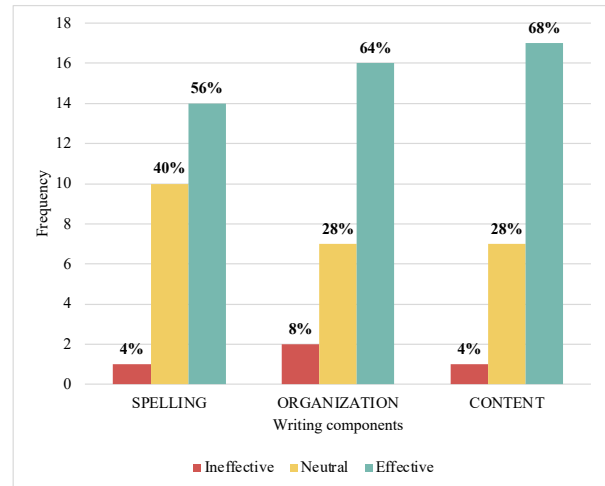


Source: Own elaboration

Figure 3 displays students' preferences for the diverse types of Learning Journals used in the study. Dialogue Journals were the most favored type, chosen by 56% of students, likely due to their interactive nature, which encourages written exchanges. Reflective Journals came second, preferred by 32% of the students, possibly because they promote self-assessment and critical thinking. Learning Logs were the least preferred,

selected by only 12%, which may be related to their more structured and less interactive format.

Figure 4. Effectiveness of Learning Journals in the development of writing components



Source: Own elaboration

Figure 4 details students' perceptions of how effective Learning Journals were for specific writing components: content, organization, and spelling. For the content component, a majority of 68% found the journals effective in helping them document information relevantly, while 28% remained neutral and 4% considered them ineffective. Regarding organization, 64% reported improvements due to the journals, with 28% neutral and 8% disagreeing on their effectiveness. Finally, for spelling, 56% of students saw benefits, 40% were neutral, and 4% did not find them helpful for this skill.

DISCUSSION

The present research set out to examine the impact of Learning Journals on the development of writing skills among superior basic education students. The data collected through both quantitative and qualitative methods provided insights into how students' writing performance changed over time and how they perceived the use of the three types of journals implemented: Learning Logs, Reflective Journals, and Dialogue Journals.

The quantitative analysis revealed that the greatest improvement was found in the spelling component, with an increase of 1.36 points between pre- and post-test results. This finding is consistent with the purpose of Reflective Journals, which were designed to support students in noticing and correcting spelling issues. In

addition, organization saw a notable increase of 1.32 points, largely attributed to the use of Dialogue Journals. These provided students with an opportunity to exchange ideas and structure information in a conversational format. Although the content component showed only a slight increase (0.08), it is worth noting that students initially performed strongly in this area. Therefore, the modest improvement may reflect a ceiling effect, rather than a lack of impact.

On the other hand, the questionnaire and field notes supported the quantitative findings. Most students reported that Reflective Journals helped them become more aware of their spelling mistakes and how to correct them, thus reinforcing the quantitative evidence. Likewise, Dialogue Journals were praised for helping students organize their ideas and communicate more fluently. Students noted feeling more comfortable expressing themselves in writing, especially those who were usually less verbal in class. This aligns with Harmer's (2004) view that journals create a safe space for expression. Furthermore, students expressed that Learning Logs helped them retrieve prior knowledge and reflect on content learned in class, aiding in content retention and coherence.

These findings align with the literature. Majchrzak and Ostrogska (2022) reported that regular journal writing enhances both writing fluency and accuracy, particularly when the practice is consistent. Similarly, Yurekli and Afacan (2020) emphasized the importance of Dialogue Journals in improving the organization of writing and fostering students' positive attitudes. Studies by Ramadhanti et al. (2020) and Maneepakthorn (2023) also found that Reflective Journals contribute to improved spelling and critical thinking skills. In this research, the distinct but complementary contributions of each type of magazine support the above claims and, at the same time, fill a gap, which is that most existing studies focus on a single type of magazine, whereas this study compares all three in a single intervention, allowing for a broader understanding of their combined and individual effects.

Although all three types of Learning Journals supported the development of writing skills, students expressed a clear preference for Dialogue Journals. This could be due to the interactive nature of the activity, which allowed them to engage with peers and develop a sense of audience. Still, Reflective Journals and Learning Logs were also valued for their contributions to specific writing components. The combination of quantitative improvement and positive qualitative feedback confirms

that Learning Journals are a versatile and effective strategy for enhancing writing skills in EFL contexts.

CONCLUSIONS

The purpose of this study was to analyze the effect of the use of Learning Journals on the writing development of students in higher basic education. This section discusses the conclusions drawn after analyzing the results obtained during the intervention.

To start off, the implementation of Learning Journals was proven to have a positive effect on students' writing skills practice and development, as students showed a moderate increase in their post-test scores compared to the pre-test. Despite the fact that writing is often challenging for students, it is a useful skill for everyday life. Therefore, Learning Journals offered students a space to reflect and express their knowledge and ideas in written form, as well as develop their critical thinking skills. This could be attributed to the varied impact of Learning Logs, Reflective Journals, and Dialogue Journals implementation.

Regarding the impact of each Learning Journal on the writing components, the results demonstrated that Dialogue Journals did help students in a modest way in the organization component, as it was effective for them to organize information and build structured dialogues according to the questions offered. Being in pairs facilitated their development as it gave students the opportunity to share their ideas, situation from which students showed comfort. Besides, pertaining to Reflective Journals, they have revealed to positively develop the spelling component on students' writing. With the journal, students were able to reflect on themselves, on what they needed to improve, to develop their critical thinking skills, and to give importance to what they had learned in class. Likewise, Learning Logs slightly helped students to remember and transmit correctly the content they had learned in class, thus being able to identify their knowledge gaps. As the score for the content component was already high, the instrument still contributed to subtly develop it. Overall, even though every journal was destined to help in the development of a specific writing component, each of them supported the development of all the components together. For instance, despite the fact that students felt that the improvement was higher in the "content component", results revealed the increased improvement in the "spelling component".

Finally, according to the students' perceptions, it can be concluded that most of them positively perceived the different journals useful to develop their writing. They described that they helped them in different areas, in accordance to the focus of each instrument. They mentioned that it allowed them to share ideas, perform better at the moment, reflect on what they learn, gain more understanding of themselves, and to remember what they have been learning without pressure. Even so, students showed a greater inclination to Dialogue Journals, as it allowed them to engage in conversations and create their own dialogues.


REFERENCES

- Al Kayed, M., Alkayid, M., & Alsmadi, M. A. (2020). The impact of dialogue journal writing on the writing skills of Jordanian EFL learners and their attitudes towards writing. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(4), 569-576. <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.8456>
- Alberto Lázaro, L. (n. d.). *Teaching and assessing writing skills*.
- Almeida, E., & Rosero, A. (2023). Action research: Promoting speaking in EFL college students. *Revista Kronos*, 4(2), 86-94.
- Alt, D., & Raichel, N. (2020). Reflective journaling and metacognitive awareness: Insights from a longitudinal study in higher education. *Reflective Practice*, 21(2), 145-158. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1716708>
- Ayoub, N. N. (2020). Learning logs: The effect of incorporating write-to-learn assignments on promoting learning and retention of information in a phonology course. *European Scientific Journal*, 16(13), 80-96. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n13p80>
- Bora, P. (2023). Importance of writing skill to develop students' communication skill. *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*, 7(35). <https://doi.org/10.54850/jrspelt.7.35.009>
- Cambridge Assessment English. (2020). *A2 Key Handbook for teachers for exams from 2020*. Cambridge. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/504158-a2-key-handbook-2020.pdf>
- Demera Macias, A. G., & Fajardo Dack, T. (2023). The impact of reflective journals on the writing skills of EFL sophomore students. *Runas. Journal of Education and Culture*, 4(7). <https://doi.org/10.46652/runas.v4i7.100>
- Golzar, J., & Tajik, O. (2022). Convenience sampling. *International Journal of English Language Studies*, 4(4), 18-21. <https://doi.org/10.22034/ijels.2022.162981>
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. A., & Hebert, M. (2019). Best practices in writing instruction. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching (4th ed.)*. Pearson Longman.
- Hasibuan, K. (n.d.). *Teaching writing as productive skills*.
- Majchrzak, O., & Ostrogska, P. (2022). Journal writing-students' voices. *Językoznawstwo*, 17(2), 253-274. https://doi.org/10.25312/2391-5137.17/2022_18ompo
- Maneepakhathorn, R. (2023). An exploratory study of reflective dialogue journal writing of EFL graduate students in the English as a foreign language context. *Reflections*, 30(1).
- Masdianti, A., & Suhartini, R. (2021). The use of journal writing to improve high school students' writing. *International Journal in Applied Linguistics of Parahikma*, 3(1).
- Obadare, F. T. (2023). The revolutionizing effects of journal writing strategy on students' writing ability. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*. <https://doi.org/10.7176/jlll/96-07>
- O'Loughlin, V. D., & Griffith, L. M. (2020). Developing student metacognition through reflective writing in an upper-level undergraduate anatomy course. *Anatomical Sciences Education*, 13(6), 680-693. <https://doi.org/10.1002/ase.1945>
- Polittion, M. E., & Hadiyanti, K. M. W. (2019). Enhancing University Students English Writing Skills on Content Area. *LLT A Journal on Language and Language Teaching*, 22(2), 146-155.
- Ramadhanti, D., Ghazali, A. S., Hasanah, M., Harsiati, T., & Yanda, D. P. (2020). The use of reflective journal as a tool for monitoring of metacognition growth in writing. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(11), 162-187. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i11.11939>
- Rahmat, I., Chanunan, S., & Bahri, A. (2019). Open inquiry with learning journal promoting metacognitive skills and retention of students with low academic achievements. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 434, 347-351. <https://doi.org/10.2991/icamr-18.2019.69>
- Schouten, B. (2021). Mixed-methods. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1233>
- Shaumiwaty. (2020). Learning journal strategy to enhance students' writing ability. *JourMe (English Journal*

- of Merdeka): Culture, Language, and Teaching of English*, 5(2), 131-140. <https://doi.org/10.26905/enjourme.v5i2.4238>
- Sholah, H. M. (2020). Enhancing EFL learners' writing skill via journal writing. *ALSUNA: Journal of Arabic and English Language*, 3(2), 59-70. <https://doi.org/10.31538/alsuna.v3i2.677>
- Smith, R., & Rebolledo, P. (2018). *A handbook for exploratory action research*. British Council.
- Tri Purwanti, I., & Eliwarti. (2021). The effect of journal writing technique on students' writing ability. *International Journal of Educational Best Practices*, 5(2), 183-196. <https://doi.org/10.32851/ijebp.v5n2.p183-196>
- Wagiyo, S. (2018). *The use of journal writing in teaching English writing*. <https://www.researchgate.net/publication/328597250>
- Yurekli, A., & Afacan, A. (2020). Journal writing: Effects on students' writing proficiency and student and teacher attitudes. *Register Journal*, 13(1), 1-48. <https://doi.org/10.18326/rgt.v13i1.1-48>
- Zabala, M., & Carolina, Y. (2020). Dialogue journals on students' writing. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 1860-1872.

La enseñanza de la ética en la educación superior: una revisión de los planes de estudio de las carreras de grado

Teaching ethics in higher education: a review of undergraduate curricula

 **Ximena Vélez Calvo**
xvelez@uazuay.edu.ec
Universidad del Azuay, Ecuador

 **Liliana Arciniegas Sigüenza**
martha.arciniegas@unae.edu.ec
Universidad Nacional de Educación, Ecuador

 **Karina Huiracocha Tutiven**
kht@uazuay.edu.ec
Universidad del Azuay, Ecuador

 **Carolina Seade Mejía**
lucia.seade@unae.edu.ec
Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Recepción: 23 de junio de 2025

Aprobación: 20 de octubre de 2025



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

DOI: <https://doi.org/10.70141/run.14.1197>

RESUMEN

La enseñanza de la ética es un pilar clave para la formación de profesionales íntegros y responsables. Esta investigación de enfoque cualitativo tuvo como objetivo analizar los planes de estudio de pregrado de la asignatura de ética en universidades de Ecuador. Participaron cincuenta y siete instituciones de educación superior del país. Los resultados mostraron contenidos conceptuales y estructuras básicas para la formación integral, con énfasis en la moral, la responsabilidad social y la investigación. También aparecieron diversas metodologías y formas de evaluación. El estudio identificó debilidades como la distribución desigual de horas, la ubicación poco coherente en la malla curricular y la falta de criterios comunes de evaluación. Se concluye que la enseñanza efectiva de la ética requiere debate, resolución de problemas y aplicación de valores. Este

enfoque favorece la equidad, el compromiso social y la sostenibilidad. El análisis evidenció, por último, una orientación hacia una racionalidad ética dialógica y práctica, sustentada en la responsabilidad social.

Palabras clave: educación superior, enseñanza, ética, planes de estudio, pregrado

ABSTRACT

Teaching ethics is a key part of training responsible, principled professionals. This qualitative study analyzed undergraduate ethics course curricula at universities in Ecuador. Fifty-seven higher education institutions participated in the study. The results revealed the presence of conceptual content and basic structures for comprehensive training, emphasizing morality, social responsibility, and research. Various methodologies and

forms of assessment were also identified. However, the study also identified weaknesses, such as an unequal distribution of instructional hours, inconsistent placement within the curriculum, and a lack of common assessment criteria. The findings suggest that effective ethics education necessitates debate, problem-solving, and the application of values. This approach fosters equity, social commitment, and sustainability. Finally, the analysis revealed an orientation toward dialogical, practical, ethical rationality grounded in social responsibility.

Keywords: higher education, teaching, ethics, curricula, undergraduate

INTRODUCCIÓN

La conducta humana, de acuerdo con los postulados planteados por la ética, como disciplina filosófica, ha sido estudiada bajo un enfoque reflexivo y normativo, encaminado a la identificación y valoración de aquello que guía la acción (Wolff, 2019). Este enfoque considera a los valores, las costumbres, los hábitos, la prudencia, el carácter y la coherencia como elementos que orientan el discurso y la toma de decisiones. Además, se constituyen en referentes esenciales y sólidos para la formación en el ámbito universitario. Su objetivo no se centra únicamente en el análisis de las acciones, sino también en la generación de pautas fundamentales para la evaluación del componente ético en diversos contextos, lo que implica un ejercicio continuo de discernimiento sobre la pertinencia y las consecuencias de estas (Herreño, 2019). Así, la ética no solo se refiere a un conocimiento abstracto o ajeno a la práctica profesional, sino que también orienta a la resolución de situaciones diversas y regula la interacción social. Incluso promueve el desarrollo de una conciencia crítica y social acerca de lo que se percibe como correcto y deseable en la diversidad de los contextos, lo que supone reconocer la pluralidad de valores y los desafíos que esto plantea para alcanzar consensos (Singer, 2011). Así pues, promueve la reflexión, la comprensión de la realidad, de las implicaciones morales, tanto a nivel individual como colectivo, lo que contribuye a la construcción de una cultura profesional responsable e íntegra (González, 2013).

Durante la formación universitaria, la enseñanza de la ética representa el cimiento básico para el crecimiento personal y académico de los estudiantes. Desde esta perspectiva, las dimensiones personales, sociales y

profesionales promueven una interacción fundamentada en valores con uno mismo y con su entorno (Gamero *et al.*, 2023). El objetivo central de la ética universitaria se proyecta en otorgar a los estudiantes herramientas cognitivas, afectivas y prácticas que les permita emitir juicios sólidos, desarrollar el pensamiento crítico y tomar decisiones que fomenten el compromiso cívico, la equidad social y la sostenibilidad (Martínez, 2019). Este panorama muestra que la enseñanza de la ética — como asignatura — no solo propone competencias éticas individuales, sino que también fortalece habilidades transversales como la empatía, el liderazgo y la capacidad para trabajar en contextos diversos, multiculturales y colaborativos (Palencia *et al.*, 2021).

Autores como Consejo y González (2017) manifiestan que, en la actualidad, los estudiantes universitarios suelen priorizar las metas relacionadas con el factor económico, el reconocimiento personal y la autoridad administrativa; aspectos que impactan de manera significativa sobre el valor que tiene el enfoque ético dentro de su formación. Este fenómeno estaría vinculado con el aumento de instrumentalización de la educación universitaria, que parecen simplificar la función de la ética, relegando a un nivel secundario en comparación con las demandas del mercado y la productividad.

En este contexto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) explicita la necesidad de poner en práctica políticas educativas que privilegien la educación en ética. Todo ello a partir de analizar y comprender los marcos conceptuales y metodológicos contemporáneos mediante preguntas esenciales como ¿qué conlleva la formación ética?, ¿qué cimientos epistemológicos y pedagógicos respaldan dicha formación? y ¿cómo pueden los educadores actuar como agentes transformadores en la promoción del desarrollo ético en sus estudiantes? (Arévalo *et al.*, 2018).

En Ecuador, la enseñanza de la ética se integra en los planes de estudios universitarios y, desde el 2013, está regulada por el Consejo de Educación Superior (CES) a través del Reglamento de Régimen Académico. Este reglamento establece su obligatoriedad como asignatura común en los programas de pregrado (Rojas *et al.*, 2019), se fundamenta en principios políticos, cívicos y humanistas (Martínez, 2019) y su meta aspiracional considera promover una educación íntegra que trascienda la dimensión técnica, prescriptiva, instrumentalista e incorpore la ética y responsabilidad social. Sin embargo, implementarla significa trazar

grandes desafíos. El primero, superar la idea errada de que enseñar ética es lo mismo que imponer ideologías y, segundo, que el sistema debe enfocarse en educar a los estudiantes desde la conciencia crítica-social que los motive a reflexionar sobre aquellos valores y principios que guían su comportamiento en todos sus contextos de vida (Martínez, 2019).

Estudios como los de Amador et al. (2023) sugieren que la eficacia de esta formación viene determinada por la implementación de metodologías innovadoras, como el aprendizaje basado en problemas o el debate, que ayudan a los estudiantes a identificar factores protectores para la convivencia y la resolución de dilemas éticos reales en su ámbito profesional. Asimismo, la literatura sostiene que, en carreras como el derecho, la salud y la ingeniería civil, las evaluaciones de los planes de estudio han evidenciado que, a pesar de la inclusión de la ética como asignatura, su enfoque global tiende a ser normativo e informativo, con metodologías carentes de dinamismo y profundidad reflexiva (Cárdenas y Sogi, 2013; Guerrero y Gómez, 2013). Estos hallazgos resaltan la necesidad de integrar dilemas éticos contemporáneos —como el análisis de problemáticas relacionadas con la ecología, la sostenibilidad, la inteligencia artificial o las tecnologías emergentes— para comprender y tomar medidas resolutivas a los dilemas actuales (Rivero y Pérez, 2007).

Se plantea como desafío la urgente necesidad de reconfigurar la pedagogía ética como un elemento transversal en todas las disciplinas en la educación superior tanto desde lo práctico como desde lo reflexivo. El objetivo de esta investigación, justamente, se centró en analizar los planes de estudio de pregrado de la asignatura de ética en las universidades ecuatorianas.

MATERIALES Y MÉTODOS

Con esta investigación cualitativa interpretativa se busca comprender la realidad social desde las perspectivas de las personas mediante la interpretación de sus significados. Este enfoque asume que la realidad es construida socialmente, por lo que su propósito no es generalizar, sino exponer interpretaciones efectivas y contextualizadas que respondan a la relación establecida entre el hecho educativo y los documentos institucionales relativos a los planes de estudio de la asignatura analizada y propuestos por las universidades ecuatorianas (Rodríguez-Gómez, 2023).

La técnica utilizada es el análisis de contenido cuyo propósito esencial es explicar y sistematizar el

contenido por medio de indicadores cuantitativos y cualitativos (Abela, 2008). Se trata de una descripción que formula inferencias por medio de la descripción rigurosa y ordenada de los componentes textuales (Cházaro-Arellano, 2024). Una de las formas de analizar un texto escrito es la revisión y comparación de documentos elaborados con cierto estándar (Pérez, 1984). En este caso se recurre a las asignaturas de ética de las instituciones de educación superior (IES), las cuales representan el recurso para hacer pública su oferta formativa, en cuanto a sus contenidos, objetivos, formas de enseñar y evaluar (Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Ecuador [CEAACES], 2017).

Respecto al procedimiento, se obtuvo el listado oficial de las universidades ecuatorianas del sitio web de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt). Con este listado se visitaron los sitios web de las diferentes universidades. Al ser públicos los sílabos, se los descargó y archivó para analizarlos. Los sílabos que no se pudieron encontrar en los sitios web institucionales fueron solicitados a los vicerrectores académicos por medio de un correo electrónico. En cuanto a los criterios de inclusión, se consideró que la universidad debía estar registrada en el sitio web de la Senescyt para formar parte de este estudio. Por lo tanto, trabajamos con ese listado como referencia.

Se revisaron los documentos de cincuenta y siete universidades ecuatorianas que son las que se incluyen en la información que presenta el Consejo de Educación Superior (CEAACES, 2017). Con todos los sílabos recuperados, se asignaron códigos para proteger la identidad de las instituciones. Para analizar los sílabos se utilizaron categorías de análisis y a partir de estas se generaron subcategorías que surgieron de la interpretación de los investigadores y de criterios que consideraron lo siguiente: que sean exhaustivas (saturar la totalidad del texto), homogéneas (elementos que compartan características y criterios), exclusivas (un mismo elemento no puede ser clasificado en otras categorías diferentes), objetivas (varios codificadores diferentes deben llegar a los mismos resultados) y pertinentes (adaptadas al contenido y al objetivo de la investigación). Las categorías se sujetaron a la crítica y discusión de dos investigadores externos al estudio, quienes arbitraron la fiabilidad del análisis. Una vez validadas las categorías, dos investigadores internos codificaron, independientemente, los mismos datos. La información se organizó en cuadros y tablas para facilitar su análisis (López, 2002).

RESULTADOS

En un primer momento, se analizan los planes de estudio a través de la categoría “componentes de fondo” y las subcategorías: a) fundamentación teórica, b) moral, c) análisis de aspectos claves, d) ética profesional, e) responsabilidad social, f) ética en el transcurso del tiempo, g) derechos humanos, h) importancia de la ética e i) investigación y propiedad intelectual. Tal como se muestra en la Tabla 1. El componente fondo hace referencia a los contenidos de la asignatura; es decir, abarca los conceptos y los temas que se enseñarán a lo largo del semestre.

La elección de los investigadores de analizar los planes de estudio a través de esta categoría y sus subcategorías está justificada en la necesidad de comprender de manera integral y estructurada cómo se aborda la ética en los contextos universitarios. Estas subcategorías permiten desglosar aspectos fundamentales y específicos que reflejan el enfoque teórico-práctico de la asignatura, su vinculación con valores esenciales y su pertinencia en la formación profesional. Además, esta categoría permite evaluar cómo los planes de estudio integran la ética de manera transversal y aplicada, asegurando que aporten a la formación de seres humanos críticos, respetuosos y solidarios con la sociedad.

Tabla 1. Resultados de la primera categoría “componentes de fondo”

Categoría	Subcategorías	Resultados
Componentes de fondo	Fundamentación teórica: garantiza una base conceptual sólida sobre la ética como disciplina y su relación con otras áreas del conocimiento.	Los planes de estudio en ética incluyen conceptos esenciales de ética, ética profesional y educación en valores, diferenciando ética y moral, y abordando teorías, principios y origen de la disciplina y la deontología. También tratan temas como dignidad personal, autoconciencia, respeto, valores fundamentales y dilemas contemporáneos —incluida la bioética— vinculados con la filosofía y las declaraciones éticas internacionales.
	La moral: explora la dimensión práctica de los valores y su impacto en la conducta personal y social.	La moral se aborda ampliamente en los sílabos, analizando su concepto, significado, relatividad y variabilidad según el contexto, así como su relación con los hábitos, los actos y la conducta libre. Se destaca su función como norma de vida social y estatuto de bondad basado en las costumbres, en un enfoque integral y contextualizado.
	Aspectos claves: identifica elementos relevantes para contextualizar la ética en situaciones contemporáneas.	Algunos planes resaltan la reflexión sobre el sentido ético en la vida personal, social y profesional, vinculándolo con temas como libertad, felicidad y compromiso, y plantean la ética como una asignatura teórico-práctica que integra teoría y práctica para fortalecer la formación humanística e integral.
	Ética profesional: destaca la importancia de formar profesionales éticos que respondan a los retos de su campo laboral.	La mayoría de los sílabos subraya la importancia de la ética en el ámbito profesional, promoviendo el desarrollo humano, personal y social, así como actitudes que mejoren el clima organizacional y fortalezcan una sociedad crítica. También destacan la necesidad de un proyecto ético de vida, la convivencia basada en valores y el compromiso personal y colectivo, junto a la adopción de un código de ética profesional e institucional.
	Responsabilidad social: subraya el papel de la ética en la contribución al bienestar colectivo.	La ética se relaciona directamente con la responsabilidad social, promoviendo la comprensión de su dimensión práctica para una participación ciudadana corresponsable. Se destacan valores como la honradez, diversidad, equidad, inclusión y atención a la discapacidad, así como el desarrollo de las competencias teóricas y prácticas para afrontar los retos sociales actuales.
	Ética en el transcurso del tiempo: analiza la evolución histórica y contextual de los principios éticos.	Algunos sílabos proponen abordar la ética desde su historia, conceptos, enfoques y fundamentos filosóficos. En el marco de la globalización, se enfatiza el análisis de realidades y principios que fortalezcan valores morales, orienten un desempeño ético y promuevan una postura crítica ante dilemas actuales, incluyendo el desarrollo de valores como la asertividad y la resiliencia.

Derechos humanos: resalta su conexión con valores universales de justicia, equidad e inclusión.	La ética se vincula estrechamente con los derechos humanos, en especial con los principios como la democracia y el derecho laboral, lo que subraya su papel en la promoción de valores que sostienen la convivencia, la justicia y la equidad en diversos ámbitos sociales y profesionales.
Importancia de la ética: refleja el propósito de incorporar la ética como eje transversal en la formación integral.	La ética se valora por su papel en el aprendizaje y la aplicación de principios que guían el comportamiento profesional, destacando su importancia en la gestión del talento humano mediante códigos éticos y en el análisis de la dimensión moral de la profesión frente a los retos actuales, tanto nacionales como globales.
Investigación y propiedad intelectual: vincula la ética con el respeto a la creatividad, la transparencia y la responsabilidad en el manejo de información.	La ética se considera fundamental para aplicar principios éticos, gestionar el talento humano con códigos de conducta y analizar la dimensión moral de la profesión en contextos nacionales y globales. Algunos sílabos la vinculan con la investigación social, promoviendo competencias investigativas y el uso de la investigación acción participativa para proyectos de responsabilidad social. Asimismo, se destaca el respeto a los derechos de autor, la privacidad, el consentimiento informado, la integridad académica y la gestión transparente de información y recursos públicos.

Fuente: *elaboración propia*

Los resultados de la primera categoría, “componentes de fondo”, revelan que los planes de estudio no se limitan a un listado de contenidos, sino que despliegan un entramado temático que apunta a formar a los estudiantes de manera integral y con una mirada crítica hacia la realidad. En el núcleo de estos programas se encuentra la construcción de una base conceptual sólida sobre la ética y su estrecha relación con la moral; analizada no solo desde su definición, sino también desde su influencia directa en la conducta social. No obstante, este esfuerzo conceptual convive con la urgencia de trasladar la ética al terreno personal, comunitario y profesional, y combinar la teoría y la práctica para cimentar valores humanos que trasciendan el aula.

La ética laboral y el compromiso social emergen como ejes centrales. Esto proyecta un ideal de profesionalidad que busca transformar el entorno mediante la convivencia basada en valores y el bienestar colectivo. Igualmente, se reconoce la evolución histórica de la ética y su interacción con principios como la dignidad humana, los valores democráticos y los derechos laborales, aunque se percibe la necesidad de un diálogo más crítico con los dilemas emergentes del siglo XXI. Se destaca, además, la conexión con la investigación académica, que incorpora principios como el respeto a la propiedad intelectual, la protección

de la privacidad y la transparencia, lo que configura un marco ético que pretende blindar la integridad del quehacer científico. En suma, el componente de fondo evidencia la intención de formar profesionales responsables, reflexivos y socialmente comprometidos, aunque aún persisten retos para fortalecer el enfoque crítico frente a los desafíos contemporáneos.

En un segundo plano de análisis, la categoría “componentes de forma” y sus subcategorías (ciclo en que se imparte la asignatura, metodología empleada, carga horaria, objetivos y evaluación) permiten escrutar la arquitectura pedagógica que sostiene esta formación. Lejos de ser un mero detalle operativo, estos elementos estructurales determinan la profundidad y la efectividad con la que la ética se inserta en la experiencia universitaria. Su estudio revela cómo la ubicación en la malla curricular condiciona la madurez con que los estudiantes la abordan, cómo las metodologías aplicadas definen el nivel de reflexión alcanzado y cómo la carga horaria y los sistemas de evaluación inciden directamente en el desarrollo de las competencias éticas. Este enfoque no solo permite ver qué se enseña, sino también cómo y en qué contexto; una distinción clave para comprender si la ética se está integrando de forma coherente y transformadora en la formación profesional.

Tabla 2. Resultados de la segunda categoría “componentes de forma”

Categoría	Subcategorías	Resultados
Componentes de forma	Ciclo en el que se desarrolla la asignatura: identifica en qué etapa del proceso formativo se introduce la ética, lo cual es esencial para comprender su impacto en la formación progresiva de habilidades éticas y profesionales durante todo el proceso académico.	La asignatura de ética se imparte mayoritariamente a mitad de la carrera —cuarto (12 %), quinto (14 %) y sexto ciclo (28 %)—, con pocas universidades ubicándola al final y algunas permitiendo cursarla en cualquier semestre, lo que evidencia una planificación flexible según el enfoque institucional.
	Metodología empleada: analiza las estrategias didácticas utilizadas, lo que permite valorar si las metodologías propuestas fomentan la reflexión crítica, el aprendizaje activo y la puesta en práctica de los valores.	Los sílabos emplean diversas metodologías, predominando las centradas en el aprendizaje colaborativo, la participación activa y el debate (41 %). Un grupo importante (35 %) combina estudio de casos, exposiciones, análisis teórico, lecturas, ABP, seminarios y talleres. También se incluyen actividades de reflexión, investigación y trabajo individual, así como enfoques innovadores como dinámicas, mediación pedagógica y proyectos; una minoría (24 %) utiliza ensayos y aula invertida, lo que refleja una notable diversidad pedagógica.
	Carga horaria por semestre: evalúa la asignación de tiempo dedicada a la asignatura, permitiendo determinar si esta es suficiente para cubrir los contenidos propuestos y desarrollar las competencias planteadas.	La asignatura de ética suele tener una carga de 40 horas por semestre, aunque algunas universidades asignan 60 u 80, evidenciando diferencias en la profundidad y el enfoque de la materia según la institución.
	Análisis de los objetivos: examina la claridad, pertinencia y alineación de los objetivos con las demandas del perfil profesional y los desafíos éticos actuales, asegurando que la asignatura cumpla con su propósito formativo.	Los objetivos de los sílabos, aunque variados en su enfoque (conocimiento, destrezas, valores, actitudes y competencias), coinciden en fomentar la reflexión crítica sobre el compromiso y el sentido ético en experiencias personales, sociales y profesionales, promoviendo la formación integral mediante la práctica de valores. Además, impulsan la armonía entre el pensamiento y la acción, y resaltan la comprensión de una ética contextualizada a los dilemas actuales y al fenómeno moral con sus normas.
	Evaluación: analiza las características de las evaluaciones empleadas y cómo se mide el aprendizaje; también cómo se fomenta el desarrollo de competencias, actitudes y valores en los estudiantes.	La evaluación combina diversos enfoques que, además de medir el aprendizaje, fomentan el juicio crítico y la autorreflexión. Incluye pruebas cortas, ensayos y cuestionarios para verificar la comprensión, así como trabajos de investigación y argumentación que estimulan la construcción de conocimiento propio. La autoevaluación y la metacognición ayudan a fortalecer el aprendizaje autónomo, mientras que el estudio de casos vincula teoría y práctica, desafiando al estudiante a tomar decisiones fundamentadas. En conjunto, se trata de una evaluación que orienta, motiva y transforma, más allá de calificar.

Fuente: *elaboración propia*

Los resultados de la segunda categoría, “componentes de forma”, ofrecen una radiografía detallada de cómo se estructura y desarrolla la asignatura de ética, y revela tanto aciertos como vacíos que limitan su potencial formativo. En lo referente a su ubicación curricular, la mayoría de las universidades opta por impartirla en la mitad de la carrera; una estrategia que parece buscar un equilibrio entre madurez académica y aplicación profesional. Sin embargo, esta decisión deja abierta la pregunta sobre si retrasar su introducción no disminuye su capacidad para moldear desde etapas tempranas la

perspectiva ética del estudiante. Algunas instituciones ofrecen flexibilidad permitiendo cursarla en distintos ciclos, pero este acierto no está generalizado.

En cuanto a las metodologías, el panorama es diverso: predominan el aprendizaje colaborativo, la participación y el debate, complementados con estudios de caso, exposiciones, análisis teóricos, aprendizaje basado en problemas (ABP) y actividades prácticas. También se incorporan proyectos, mediación pedagógica y aula invertida, aunque estas estrategias más innovadoras

todavía ocupan un espacio reducido frente a los métodos tradicionales.

Respecto a la carga horaria, el patrón dominante es de cuarenta horas por ciclo, con algunas universidades que amplían a sesenta u ochenta, lo que abre un contraste significativo en la profundidad y alcance de la materia. Este dato pone en evidencia una falta de estandarización que podría traducirse en desigualdades formativas entre estudiantes de diferentes instituciones.

Los objetivos muestran una clara intención de articular el conocimiento, las competencias, los valores y las actitudes, con énfasis en la reflexión crítica y en la conexión entre teoría y práctica. Se valora, además, la atención a una ética contextualizada frente a los dilemas actuales, aunque persiste el desafío de asegurar que este enfoque se materialice en experiencias formativas coherentes y consistentes.

La evaluación, por su parte, combina pruebas cortas, ensayos, cuestionarios, estudios de caso, investigación y argumentación. Destacan la autoevaluación y la metacognición como recursos para fomentar autonomía y pensamiento crítico, pero su uso sistemático aún es desigual. Aquí se evidencia un reto importante: consolidar un modelo evaluativo que no solo mida, sino que potencie de manera equitativa las competencias éticas en todos los estudiantes.

En balance, las fortalezas son claras: una formación que vincula la ética con diversas áreas del conocimiento, metodologías que invitan a la reflexión y evaluación alineada con los objetivos. Sin embargo, las debilidades también son evidentes: una ubicación curricular que podría limitar su influencia temprana, variabilidad horaria que genera disparidad en la formación y un uso aún limitado de metodologías activas e innovadoras. En definitiva, la estructura formal de la asignatura muestra un compromiso con la formación ética, pero necesita ajustes estratégicos para que ese compromiso se traduzca en un impacto formativo más profundo, uniforme y transformador.

DISCUSIÓN

Esta investigación surge de la necesidad de analizar los planes de estudio de pregrado de la asignatura de ética en las universidades ecuatorianas, permitiendo que se conozca qué y cómo se enseña la asignatura desde la mirada de la educación superior. Estudios similares (López y Aguirre, 2007; Sánchez-Beato *et al.*, 2023) aseguran que este tipo de análisis permite identificar aquellos aspectos que van bien o no y como consecuencia

revisar las metodologías, los contenidos y los objetivos con el fin de que puedan responder a las necesidades del mundo actual y, por su puesto, a las demandas del perfil profesional del estudiante.

Las categorías de análisis que se plantean para esta investigación tienen relación con el fondo y la forma. En el primer caso se hace referencia a los contenidos de la asignatura; en otras palabras: abarca los conceptos y los temas que se enseñan. Mientras que el segundo se enfoca en la dinámica y estructura de la asignatura, es decir, cómo está organizada y cómo se desarrolla.

En este sentido, en el análisis de los planes de estudio es fundamental que se consideren los contenidos de fondo, pues estos son el eje vertebral que garantiza que el plan sea relevante, coherente y actualizado, mediante la conexión de los objetivos, las metodologías y la evaluación (Díaz-Barriga, 2014). A su vez, permiten revisar si la enseñanza se alinea con las competencias esperadas y si responde a las necesidades del contexto sociocultural (Ganga *et al.*, 2018). También aseguran el equilibrio entre las áreas del conocimiento, la pertinencia científica y la posibilidad de adaptar el currículo a las necesidades de la población estudiantil de una forma real (Herrera *et al.*, 2020).

Otro elemento importante para este análisis es la forma del plan de estudio, ya que posibilita revisar cómo se desarrolla y organiza la enseñanza de la asignatura, así como identificar las fortalezas y aspectos a mejorar relacionados directamente con la formación académica. De esta manera se construye una educación universitaria significativa, relacionada con la realidad social y profesional del siglo XXI (Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019).

Los resultados de la categoría “componente fondo” evidenciaron que los planes de estudio están relacionados con temáticas que forman a los estudiantes de manera integral. Enseñar ética posibilita la formación holística del ser humano, con aspectos relevantes que guían la conducta (Budolfson, 2021). Por lo tanto, una buena formación ética influye en el desarrollo de habilidades socioemocionales (empatía, toma de decisiones responsables) y en el desarrollo del pensamiento crítico (Langer *et al.*, 2023).

De esta manera, el estudiantado tiene la posibilidad de adquirir no solo conocimientos teóricos, sino también desarrollar habilidades que les permita contribuir de forma positiva en la sociedad (Budolfson, 2021). También se evidenció que los planes de estudio se enfocan en construir una base sólida de conocimiento sobre la ética, incluyendo la relación con la moral, que se analiza

desde su significado y su influencia en la conducta social. Al respecto, la ciencia evidencia que este aspecto forma ciudadanos y profesionales críticos frente a aspectos relacionados con su vida personal, social y profesional (Izarra y Navia, 2020). Los estudiantes, al comprender el significado de la ética y su relación con la conducta social, tienen la posibilidad de desarrollar una visión reflexiva de sus acciones y decisiones, fomentar valores de responsabilidad, respeto e integridad (Maldonado et al., 2021). Además, les proporcionará herramientas necesarias para interpretar de forma consciente los cambios de la sociedad actual (Díaz-Serrano, 2015).

Otro hallazgo relevante del componente fondo es que los planes de estudio combinan la teoría con la práctica para reflexionar sobre la ética en la vida personal, social y profesional; este aspecto responde al enfoque constructivista, que a su vez genera aprendizajes significativos, lo que facilita, profundiza e internaliza la comprensión (Dewey, 1938). Esta sinergia entre lo teórico y lo práctico permite que el estudiante comprenda que los principios éticos se ven reflejados en acciones específicas de la vida personal y profesional (Pérez et al., 2024). Así también, se plantea que el aprendizaje teórico-práctico defiende la idea que las experiencias prácticas (estudios de caso, debates, simulaciones) desarrollan en los estudiantes habilidades de pensamiento crítico, empatía y responsabilidad social (Kolb, 1984).

También se evidenció que los planes de estudio están enfocados en la enseñanza de la ética y su evolución a lo largo del tiempo, así como en establecer la relación que tiene con temas vinculados con los derechos de las personas, la democracia y el derecho laboral. Este aspecto es importante pues permite que los estudiantes comprendan cómo los principios éticos han influenciado en la transformación social (equidad de género, justicia social, equidad en los derechos laborales, etc.). De esta manera, la universidad invita a los estudiantes a contribuir activamente al fortalecimiento de los valores democráticos y al bienestar social (Cuéllar y Apresentação, 2011; Peralta, 2009).

Finalmente, el análisis de este componente resaltó la conexión de la ética con la investigación, y subrayó la importancia del respeto a la propiedad intelectual, la privacidad y la transparencia. En este contexto, toda la educación superior debe tener un vínculo estrecho con la investigación, porque se garantiza un aprendizaje competente e innovador que permita a los estudiantes contribuir al avance científico (Mohmedi et al., 2024). También es importante hacer énfasis en la ética en la enseñanza de la investigación, porque posibilita el

cumplimiento de principios (respeto a la propiedad intelectual, a la confidencialidad, a la transparencia, etc.), así como también un aprendizaje que preserve la confianza en la ciencia, evite conflictos de interés y promueva la integridad académica; aspectos que son indispensables para el avance científico sostenible y justo del conocimiento (Abad, 2016).

Respecto a los resultados del “componente forma”, se destaca que la mayoría de las instituciones de educación superior integran la ética como asignatura a la mitad de la carrera. Este aspecto resulta estratégico ya que en este nivel la mayoría de los estudiantes han desarrollado una madurez personal y académica que les invita a reflexionar y aplicar los principios éticos cercanos a su campo profesional, consolidando competencias críticas antes de enfrentarse a la vida profesional (Álvarez et al., 2012; Domínguez et al., 2013). Por otro lado, la enseñanza a mitad de la carrera puede resultar perjudicial porque puede significar la ausencia de una base inicial sólida; además, puede promover la percepción de la ética como un contenido aislado, en lugar de un eje transversal que debería permear toda la formación universitaria (Boylan y Donahue, 2003; Callahan, 1980; Siegel, 2009).

En relación con la carga horaria, se evidenció que lo común es la asignación de cuarenta horas por ciclo, aunque algunas universidades ofrecen entre sesenta y ochenta. La diferencia refleja cambios significativos en la profundidad y el enfoque de enseñanza, lo que tiene un impacto importante en el nivel de formación ética. Así pues, una mayor carga horaria genera una enseñanza más reflexiva, lo que facilita el desarrollo de competencias críticas como el análisis ético y la toma de decisiones responsables, mientras que una carga reducida puede limitar el aprendizaje por tener un abordaje teórico superficial (Castro et al., 2020). En este sentido, las asignaturas con mayor carga horaria generan aprendizajes más significativos, especialmente en temas como la ética, que requieren tiempo para lograr procesos de reflexión y debate (Brown, 2024). Por último, los objetivos abordan aspectos relacionados con el conocimiento, competencias, valores y actitudes. Esto enfatiza una reflexión crítica sobre el compromiso ético y la armonía entre los contenidos y las acciones que se generen; además de la importancia de contextualizarla frente a los problemas del mundo actual, lo cual refleja un enfoque holístico en la enseñanza de la ética, porque el objetivo de la asignatura en la universidad es integrar conocimientos teóricos con habilidades prácticas para formar seres humanos capaces de reflexionar y tomar

decisiones éticas, responsables en contextos personales, profesionales y sociales (Baratgin et al., 2024; Franco D'Souza et al., 2024).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Se puede concluir que enseñar ética en la educación superior es mucho más que incluir una asignatura en la malla curricular. Por el contrario: es la base para formar personas íntegras y comprometidas con la sociedad. Analizar los planes de estudio permitió entender cómo se están transmitiendo los principios éticos a los estudiantes y asegurando que no se limite a una enseñanza teórica, sino que tenga un impacto real en su manera de pensar y actuar frente a los desafíos del mundo actual. Este análisis no solo identificó las fortalezas y oportunidades de mejora, sino también sus debilidades.

Se recomienda que los procesos formativos universitarios prioricen la formación de ciudadanos y profesionales con habilidades de pensamiento crítico, reflexión y toma de decisiones responsables. La enseñanza ética, cuando está bien estructurada, no solo proporciona conocimientos, sino que también fomenta el compromiso social, la sostenibilidad y la equidad. De este modo, la educación trasciende lo técnico y genera un impacto significativo en la dimensión humana.

Finalmente, a partir de los hallazgos, resulta pertinente formular propuestas concretas que orienten la mejora de la enseñanza de la ética en el ámbito universitario. Estas propuestas podrían abarcar el diseño de lineamientos curriculares que garanticen una distribución equitativa de horas, la inclusión de metodologías activas que fomenten el pensamiento crítico y la resolución de dilemas reales, así como la implementación de criterios homogéneos de evaluación. De este modo, los resultados del estudio no solo describen el estado actual, sino que se proyectan hacia acciones prácticas que fortalezcan la formación ética de los futuros profesionales.

Nota: se utilizó ChatGPT (OpenAI, 2025) para revisar la coherencia textual. Posteriormente, todo el contenido fue editado y verificado por las autoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (34), 101-119. <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297145846004.pdf>
- Abela, J. (2008). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. Universidad de Granada.
- Álvarez, J., Rodríguez, C., Herrera, L. y Lorenzo, O. (2012). Valoración de alumnos universitarios sobre la deontología profesional: Un estudio realizado en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada (España). *Interdisciplinaria*, 29(1), 23-42. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-70272012000100002&script=sci_arttext
- Amador, M., Torres, C. y Lagunes, A. (2023). Aprendizaje basado en problemas para el desarrollo de competencias en estudiantes. Revisión sistemática de literatura. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 15(59), 131-166. <https://doi.org/10.26457/recein.v15i59.3491>
- Arévalo, R., Del Prado, R. y Bom, M. (2018). Comunicación ética y socialmente responsable en instituciones de educación superior vía Internet: análisis comparativo a nivel mundial. *Global Media Journal México*, 15(29), 411-423. https://www.academia.edu/72922498/Comunicaci%C3%B3n_%C3%A9tica_y_socialmente_responsable_en_instituciones_de_educaci%C3%B3n_superior_v%C3%ADa_Internet_an%C3%A1lisis_comparativo_a_nivel_mundial
- Baratgin, J., Jacquet, B. y Yama, H. (2024). *Human and Artificial Rationalities*. Springer Nature Switzerland.
- Boylan, M. y Donahue, J. A. (2003). *Ethics across the curriculum: A practice-based approach*. Lexington Books.
- Budolfson, M. (2021). Arguments for Well-Regulated Capitalism, and Implications for Global Ethics, Food, Environment, Climate Change, and Beyond. *Ethics & International Affairs*, 35(1), 83-98. <https://doi.org/10.1017/S0892679421000083>
- Callahan, D. (1980). *Ethics Across the Curriculum: A Practice-Based Approach*. Yale University Press.
- Cárdenas, M. y Sogí, C. (2013). Enseñanza de la ética en las escuelas de medicina peruanas: un estudio de sílabos. *Anales de la Facultad de Medicina*, 74(2), 107-116. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37928541005>

- Castro, L., Tamayo, J., Arango, M., Branch, J. y Burgos, D. (2020). Digital transformation in higher education institutions: A systematic literature review. *Sensors*, 20(11), 1-22. <https://www.mdpi.com/1424-8220/20/11/3291>
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Ecuador [CEAACES]. (2017). Modelo genérico de la evaluación del entorno de aprendizaje de las carreras en Ecuador. Comisión Permanente de Evaluación de Carreras.
- Cházaro-Arellano, E. (2024). Análisis de datos en las investigaciones cualitativas: El reto frente al investigador. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(17), 168-171. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i17.3163>
- Consejo, C. y González, J. (2017). Ética y metodología: la importancia de promover, evaluar e implementar la educación y la investigación en humanidades en salud. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 55(4), 412-415. <https://www.redalyc.org/journal/4577/457751260001/457751260001.pdf>
- Cuéllar, R. y Apresentação, R. (2011). Aproximación a la dimensión política pedagógica del derecho a la educación en derechos humanos. *Revista IIDH/ Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 52, 33-54. <https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/r25562.pdf>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Díaz-Barriga, Á. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles educativos*, 36(143), 142-162. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982014000100009&script=sci_arttext
- Díaz-Serrano, J. (2015). El desarrollo del juicio moral en Kohlberg como factor condicionante del rendimiento académico en ciencias sociales de un grupo de estudiantes de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 72-85. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.8>
- Domínguez, G., Álvarez, F. y López, A. (2013). Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la educación secundaria a la universidad: La orientación al alumnado de nuevo ingreso. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 221-241. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5574>
- Franco D'Souza, R., Mathew, M., Louis Palatty, P. y Surapaneni, K. M. (2024). Teaching humanism with humanoid: evaluating the potential of ChatGPT-4 as a pedagogical tool in bioethics education using validated clinical case vignettes. *International Journal of Ethics Education*, 9(2), 229-241. <https://philpapers.org/rec/FRATHW>
- Gamero, V. K., Yépez Peña, M. A. y Cornejo Pumacchua, M. N. (2023). Importancia de la ética, valores y principios en la formación universitaria: Breve reflexión. *Yachay. Revista Científico Cultural*, 12(2), 119-126. <https://doi.org/10.36881/yachay.v12i2.301>
- Ganga, F., González, A. y Smith C. (2018). Enfoque por competencias en la educación superior: Algunos fundamentos teóricos y empíricos. En *La formación por competencias en la Educación Superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile* (pp. 45-64). Tirant Humanidades. <https://www.ulagos.cl/wp-content/uploads/2019/04/Formacion-por-competencias-en-la-educacion-superior.pdf>
- González, M. (2013). Importancia de los valores para el ejercicio ético de la profesión. *Boletín Científico De Las Ciencias Económico Administrativas Del ICEA*, 1(2). <https://doi.org/10.29057/icea.v1i2.38>
- Guerrero, M. y Gómez, D. (2013). Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 122-135. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412013000100010&script=sci_arttext
- Herreño, A. (2019). ¿Para qué sirve realmente la ética? *Revista Lumen Gentium*, 2(1), 110-114. <https://doi.org/10.52525/lg.v2n1a9>
- Herrera, J., Guevara, G. y Urías, G. (2020). Los estudios de pertinencia desde referentes contextuales: Experiencia desde una maestría en Educación Inclusiva. *Revista Scientific*, 5(15), 168-190. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.8.168-190>
- Izarra, A. y Navia, C. (2020). Ética Profesional en la universidad: Dilemas y tensiones en la formación de un sujeto ético-político. *Edähi Boletín Científico De Ciencias Sociales Y Humanidades Del ICSHu*, 8(16), 39-46. <https://doi.org/10.29057/icshu.v8i16.5669>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Langer, A., Marshall, P. J. y Levy-Tzedek, S. (2023). Ethical considerations in child-robot interactions.

- Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 151, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105230>
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4(21), 167-179. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309707>
- López, S. y Aguirre, I. (2007). La enseñanza de la ética en las Universidades Latinoamericanas. Asociación Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración. <https://repositorios.fca.unam.mx/alapec/docs/asambleas/x/ponencias/PonenciaCentral.pdf>
- Maldonado, F., Solís Trujillo, B., Brenis García, A. y Cupe Cabezas, V. (2021). La ética profesional del docente universitario en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(3), 166-181. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5513005>
- Martínez, J. (2019). Ética en la universidad: el horizonte de la Agenda 2030 y de la Ecología Integral. *Razón y Fe*, 279(1439), 285-298. <https://revistas.comillas.edu/index.php/razonyfe/article/view/11393>
- Mohmedi, A., Zolfaghari, R. y Gholam Hossein Zadeh, M. (2024). Presentación del modelo de agilidad de la organización para mejorar la productividad de los recursos humanos. *Perspectiva de Gestión y Educación*, 6(3), 314-335. https://www.jmep.ir/article_209159.html?lang=en
- Palencia, J., Bolívar, M., De Ávila, V., González, M. y Cantú, G. (2021). Diseño gráfico, ingenio para enseñar ética y bioética en enfermería. *Enfermería Investiga*, 6(2), 60-65. <https://doi.org/10.31243/ei.uta.v6i2.1074.2021>
- Peralta, B. (2009). La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿Una mirada reactiva o transformadora? *Revista Eleuthera*, 3, 165-178. <https://www.redalyc.org/pdf/5859/585961832007.pdf>
- Pérez, G. (1984). El análisis de contenido en la prensa. *La imagen de la Universidad a Distancia*. UNED.
- Pérez, M., Del Toro Briñones, A. y Cruz, Y. (2024). La formación de valores éticos y morales en estudiantes universitarios: Una perspectiva comprensiva y edificadora. *Revista Boletín Redipe*, 13(3), 71-80. <https://doi.org/10.36260/rbr.v13i3.2091>
- Rivero P. y Pérez R. (2007). *La construcción de la bioética*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez-Gómez, R. (2023). Investigaciones cualitativas en salud pública publicadas en revistas biomédicas colombianas entre el 2011 y el 2021. *Biomédica*, 43(1), 69-82. <https://doi.org/10.7705/biomedica.6476>
- Rojas, W., Capa, L. y Sánchez, M. (2019). Complementariedad del sistema de gestión de la calidad (SGC) de la educación superior ecuatoriana y el SGC ISO 9001. *Revista ESPACIOS*, 40(02), 19-34. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n02/19400219.html>
- Ruiz-Corbella, M. y López-Gómez, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la educación superior*, 48(189), 1-19. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602019000100001&script=sci_arttext&utm_source=chatgpt.com
- Sánchez-Beato, E., San Martín-Gutiérrez, S., Rodríguez Torrico, P. y Jiménez Torres, N. (2023). La integración de las competencias éticas en los estudios universitarios. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (25), 53-74. <https://doi.org/10.51302/tce.2023.866>
- Siegel, H. (2009). *The Oxford handbook of Philosophy of education*. Oxford University Press.
- Singer, P. (2011). *Ética práctica*. Ediciones Akal.
- Wolff, J. (2019). *Ethics and Public Policy*. Routledge.

Las redes de aprendizaje: una experiencia educativa en la Educación Inicial y Preparatoria

Learning networks: an educational experience in Early Childhood and Preparatory Education

 Thalía Carrión

thalycarrion11@hotmail.com

Ministerio de Educación, Ecuador

Recepción: 15 de junio de 2025

Aprobación: 30 de septiembre de 2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

DOI: <https://doi.org/10.70141/run.14.1205>

RESUMEN

Con el presente estudio se describe el proceso de implementación de las redes de aprendizaje en Ecuador como propuesta de mejora educativa en Educación Inicial y Preparatoria. Se valora, además, su impacto en el desarrollo profesional docente y su aplicación en la práctica del currículo nacional. La investigación tiene un carácter interpretativo, por ello se emplea el método descriptivo y la observación participante. Con la encuesta se recogieron datos de las percepciones de los docentes participantes sobre la incidencia y pertinencia en la práctica educativa. Se identificó que la estrategia promueve la autocapacitación, el trabajo colaborativo y el intercambio de experiencias, y fortalece la práctica pedagógica. Los resultados evidencian un impacto positivo en la comunidad educativa, aunque revelan desafíos como la necesidad de mayor articulación institucional. A pesar de su contribución, la iniciativa requiere ajustes para optimizar su sostenibilidad y alcanzar los objetivos que pretende el Ministerio de Educación.

Palabras clave: aprendizaje dialógico, currículo nacional, desarrollo profesional docente, educación Inicial y Preparatoria, intercambio de experiencias, política educativa, práctica pedagógica, redes de aprendizaje

ABSTRACT

This study outlines the implementation of learning networks in Ecuador as a means of improving Early Childhood and Preparatory education. It also evaluates the impact of these networks on teacher professional development and their application in the national curriculum. The interpretative research uses descriptive methods and participant observation. A survey was conducted to collect data on participating teachers' perceptions of the impact and relevance of the networks in educational practice. The results showed that the strategy promotes self-training, collaborative work, and the exchange of experiences, strengthening pedagogical practice. While the results show a positive impact on the educational community, they also reveal challenges such as the need for greater institutional coordination. Despite its contributions, adjustments to the initiative are required to optimise its sustainability and achieve the objectives set by the Ministry of Education.

Keywords: dialogic learning, national curriculum, teacher professional development, Early Childhood and Preparatory education, exchange of experiences, educational policy, pedagogical practice, learning networks

INTRODUCCIÓN

Las políticas de estado realizan la búsqueda constante de estrategias para fortalecer la práctica pedagógica-investigativa del docente como un factor clave que asegure la calidad de su desarrollo profesional. A pesar de los esfuerzos documentados en la formación continua docente, persisten brechas significativas en la literatura respecto a estrategias sostenibles que integren el aprendizaje colaborativo y dialógico en contextos de Educación Inicial y Preparatoria. Estudios previos como los de Aguirre *et al.* (2021) han destacado la importancia de la actualización docente, pero pocos han explorado cómo las redes de aprendizaje pueden operacionalizar principios pedagógicos, tecnológicos, emocionales y metodológicos que respondan a las necesidades socioeducativas contemporáneas en entornos educativos diversos. Este estudio, justamente, busca responder bajo el análisis de la implementación de las redes de aprendizaje en Ecuador, evaluando su impacto real en el desarrollo profesional docente y su articulación con el currículo nacional.

Por lo mencionado, si la calidad educativa se basa en la actualización y formación continua del docente, es una obligación de las políticas públicas generar estrategias que faciliten al docente oportunidades para su desarrollo profesional. Estos espacios deben incitar al docente a posicionarse en el rol de aprendiz, investigador, diseñador, actor y evaluador (Ribadeneira *et al.*, 2022).

En 2016 surgió la propuesta de implementar las redes de aprendizaje, desde la cartera del Estado ecuatoriano, con la finalidad de concretar competencias docentes acorde con los desafíos de la sociedad contemporánea del conocimiento. Esta estrategia se fundamenta en los principios del aprendizaje dialógico y la teoría sociocultural de Vygotsky. Con ello se busca crear espacios de interacción donde el conocimiento se construya colectivamente. En particular, por las diversas problemáticas de la Educación Inicial y Preparatoria detectadas a nivel nacional, en 2019 se propone enfocar la estrategia a docentes de estos subniveles para sensibilizar y visibilizar este ciclo formativo, así como comprender la secuencialidad del currículo (Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc], 2019).

Las redes de aprendizaje tienen la participación específica de los docentes de Educación Inicial y Preparatoria (con estudiantes de tres a cinco años) de las instituciones de diferente sostenimiento: fiscales, fiscomisionales, particulares y municipales a nivel

nacional. Su finalidad es propiciar equipos de trabajo heterogéneos, de tal forma que mensualmente se reúnan en un espacio físico para tener un aprendizaje dialógico y horizontal, donde se aborden los diferentes temas según sus realidades educativas (Navarro y Pérez, 2023). El presente estudio analiza esta implementación mediante un enfoque metodológico mixto que combina observación participante prolongada y encuestas, lo que permite capturar tanto las dinámicas interactivas como las percepciones docentes sobre el proceso.

Las redes de aprendizaje: experiencias de intercambio sociocultural

La implementación de las redes de aprendizaje pretende romper el paradigma del desarrollo profesional que Villant (2019) denomina “el docente estepario” (p. 88), donde planifica, evalúa, desarrolla su clase y se capacita desde su individualidad. Por el contrario, procura abrir espacios donde se pueda generar el aprendizaje dialógico. Este principio se materializa en las reuniones mensuales de las redes, donde los docentes de diversos contextos participan en diálogos horizontales y resuelven problemas colaborativamente. De esta manera, el aprendizaje dialógico no solo es un concepto teórico, sino una práctica observable que estructura la metodología de las redes y se refleja en los resultados de mejora pedagógica reportados por los docentes. De tal forma que se pase del estado real hacia la zona de desarrollo potencial, con una misión visionaria desde las propuestas de Vygotsky.

Esta característica de las redes de aprendizaje, Guerra (2020) la retoma desde la teoría sociocultural planteada por Vygotsky. Hace referencia al resultado del aprendizaje y desarrollo de habilidades, fruto de la interacción humana. Todas aquellas experiencias sociales y culturales que ha atravesado un sujeto forman una influencia en su desarrollo cognitivo. Esta teoría resuena sobre las bases de las redes de aprendizaje, donde los docentes aprenden a partir del resultado de su interacción y diálogo horizontal. Siguiendo esa idea, Soria y Hernández (2017) muestran la relación de las habilidades personales e interpersonales de los docentes como la base de un aprendizaje metódico en el campo de la educación y, por lo tanto, de la pedagogía, dentro de la intencionalidad de esta estrategia.

La implicación de la globalización y la tecnología en la educación ha procurado simplificar los procesos para el desarrollo de las competencias docentes. Sin embargo, la complejidad de las problemáticas en los

contextos áulicos y la propia diversidad social no siempre se encuentra en la literatura. Aunque los docentes pueden mantener una autocapacitación, que disminuye el riesgo de eximirse a las problemáticas áulicas, las situaciones pedagógicas o de la gestión docente son realidades diarias que requieren análisis, reflexión y toma de decisiones constantes desde la sensibilización de las posibilidades. Todo ello para lograr una aproximación a su transformación (Vélez *et al.*, 2020).

A continuación, se muestran los resultados de Soria y Hernández (2017) sobre los fundamentos de las redes de aprendizaje cuando son aplicadas en contextos del desarrollo profesional docente, a partir de los diferentes ejes que aborda la práctica educativa:

Figura 1. Fundamentos de las redes de aprendizaje

Sentido social	Aprendizaje dialógico	Contextos de enseñanza-aprendizaje	Diseño curricular
Pedagogía y didáctica	Modelos educativos	Trabajo activo, colaborativo y cooperativo	Comunidad educativa: institución, familia, comunidad y políticas públicas
Prácticas inclusivas e interculturales	Innovación	Nuevas tecnologías	Derechos, participación y sostenibilidad

Fuente: elaboración propia

Implementación de las redes de aprendizaje en Ecuador

Con la implementación de las redes de aprendizaje en Ecuador se pretende desarrollar competencias globales docentes a partir de las interrelaciones profesionales y con las competencias metodológicas específicas de la educación Inicial y Preparatoria. A partir de ello, surgen los lineamientos para la conformación e implementación de redes de aprendizaje en instituciones que ofertan el nivel de educación inicial y preparatoria que propone el Ministerio de Educación del Ecuador.

Este documento enfatiza que se pretende fortalecer las competencias docentes, a partir de las situaciones problemáticas diagnosticadas en sus contextos educativos, planteando sugerencias metodológicas y curriculares. Llevándolo hacia lo que sostienen Ramírez y Marín (2022): una estrategia que permite “la transformación educativa que busca mejorar el aprendizaje, la convivencia y la inclusión educativa y social” (p. 4).

La importancia de las redes de aprendizaje como una estrategia sociocultural de interacción y resolución

de conflictos surge a partir de la comunicación desde la propia experiencia. Varios referentes teorizan a las redes o comunidades de aprendizaje como grupos heterogéneos donde participa la comunidad educativa: docentes, estudiantes, voluntarios, familia, etc. (Jiménez y Rodríguez, 2016).

Para pertinencia, la presente investigación se centra en las redes de aprendizaje integradas por los docentes de Educación Inicial y Preparatoria. Su propósito es visibilizar las respuestas de la población participante a partir de las experiencias de su implementación, en miras del desarrollo profesional docente, para la superación de contradicciones educativas.

En el Lineamiento Nacional de las Redes de Aprendizaje se establecen y se resumen tres áreas educativas, que se desarrollan cohesionadamente como disciplinas dentro de la estrategia área pedagógica, área tecnológica y área comunicativa. Estas tres áreas interactúan simultáneamente entre sí, de tal forma que su estructura tiene la intención directa de construir conocimientos, como bases para experiencias de aprendizajes significativos, que puedan ser aplicados en contextos reales.

Esta propuesta tiene relación con el planteamiento de Álvarez *et al.* (2019) quienes mencionan la importancia de la interacción entre las tres áreas mencionadas. Consideran que, para mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje, es necesario el fortalecimiento de las habilidades pedagógicas, adaptadas a las condiciones tecnológicas que apremian a la sociedad contemporánea mediante las competencias comunicativas que fortalecen el aprendizaje dialógico.

Desde lo expuesto, investigaciones previas sobre comunidades de aprendizaje docente, como las de Soria y Hernández (2017) y Vaillant (2019), han destacado el valor del trabajo colaborativo para el desarrollo profesional. Sin embargo, la mayoría de estos estudios se han centrado en contextos urbanos o en niveles educativos superiores, dejando un vacío en la comprensión de su aplicabilidad en Educación Inicial y Preparatoria, especialmente en zona de alta diversidad cultural como las de la Zona 6 de Ecuador, correspondiente a las provincias de Azuay, Cañar y Morona Santiago. Además, aunque se ha teorizado sobre el aprendizaje dialógico, son escasos los estudios que vinculan explícitamente estos principios con la implementación de políticas educativas nacionales. Este estudio aporta evidencia sobre dicha articulación y evalúa la sostenibilidad de la estrategia en un contexto real.

MATERIALES Y MÉTODOS

La selección de instrumentos en pertinencia del presente estudio se ajustó para obtener datos respecto a las percepciones y resultados que los docentes consideran que les ha brindado las redes de aprendizaje en la experiencia de su implementación. Para ello se consideraron las competencias docentes desarrolladas en pro de su mejora profesional, como lo mencionan Ribadeneira *et al.* (2022): aprendiz, investigador, diseñador, actor y evaluador. También se estima el estado ideal que los docentes aspiran a llegar dentro de su comunidad educativa.

El estudio garantizó la representatividad de su población mediante la selección de una muestra de 1352 docentes de Educación Inicial y Preparatoria de la Zona 6. Para ello se aplicó un muestreo probabilístico aleatorio simple. Esta técnica, definida como aquella en la que “cada individuo de la población tiene las mismas posibilidades de ser elegido” (Polo, 2022, p. 185), asegura que los resultados sean generalizables al total de la población docente de la zona bajo estudio. Los criterios para la selección fueron ser docente activo en los subniveles mencionados y haber participado en las redes de aprendizaje durante el período 2022-2023. Ello delimitó con precisión la población objetivo. La composición final de la muestra, conformada por un 92 % mujeres y 8 % hombres, con un rango de edad entre 22 y 55 años y una experiencia docente de 1 a 30 años, refleja la diversidad y las características fundamentales del colectivo investigado, lo que consolida la validez externa de los hallazgos.

El paradigma en el que se basa el presente estudio es el interpretativo, pues —como menciona Walker (2022)— se centra en reconocer los significados de las características del comportamiento humano y su relación con la vida social y las diferentes condiciones. En este caso, se ha de caracterizar a la realidad de las redes de aprendizaje, su relación con el desarrollo profesional docente y, de forma indirecta, su impacto en la comunidad educativa.

El diseño interpretativo de esta investigación permite capturar cómo los principios de Vygotsky y del aprendizaje dialógico se traducen en prácticas concretas dentro de las redes de aprendizaje. La observación participante y las encuestas no solo recogen percepciones, sino que también documentan cómo la interacción social (base de la teoría sociocultural) facilita la construcción colectiva del conocimiento entre docentes.

Los métodos empleados para transitar hacia los objetivos fueron el método descriptivo y la observación participante, en contraste con la encuesta. Ahora bien, la importancia de emplear el método descriptivo es proporcionar información para llevar a cabo estudios explicativos que generan comprensión del problema y resultan más concluyentes (Hernández y Mendoza, 2018). En este caso, se triangula la información de las metas y propuestas a donde el Ministerio de Educación pretende llegar, con el estado real suscitado en contextos de territorio.

Siguiendo esa línea, se realizó la revisión de los lineamientos propuestos por la cartera del Estado ecuatoriano en referencia a la implementación de las redes de aprendizaje. Esto permitió dar un panorama de cómo es la estructura organizacional, las características de la estrategia que está implementada a nivel nacional y las metas que pretende alcanzar con su ejecución.

Por otro lado, la investigadora se involucró de manera continua con los docentes de las redes de aprendizaje a lo largo de todo el proceso de implementación (de agosto de 2022 a mayo de 2023). Se realizaron observaciones participantes en doce reuniones mensuales distribuidas en las tres fases del proceso: cuatro reuniones en la fase inicial (conformación y planificación), seis en la fase de ejecución y dos en la fase de clausura. Esta inmersión continua permitió reconocer la evolución de los métodos de trabajo, propósitos, vivencias y sentimientos de los docentes, lo que facilitó una comprensión holística del fenómeno estudiado (Arias, 2020). Como instrumento se utilizó una ficha de observación sistemática con quince categorías predefinidas.

La encuesta —en contraste con los otros métodos descritos— permite obtener resultados frente a una información precisa, pudiéndose cuantificar o cualificar. Estos datos se obtienen de manera estructurada con la intención clara, que es lo que triangula a la observación participante y al método descriptivo, pues otorga un valor sobre sus opiniones, comportamientos o percepciones (Medina *et al.*, 2023). En el instrumento investigativo se plantearon preguntas referidas a la percepción de los docentes respecto a su formación continua desde las redes de aprendizaje en las que participan en pro de su desarrollo profesional y el impacto con la comunidad educativa.

El estudio empleó tres instrumentos fundamentales para la recolección de datos. Se utilizó una encuesta, la cual consistía en un cuestionario de veinticinco ítems con escala Likert y preguntas abiertas, validada mediante

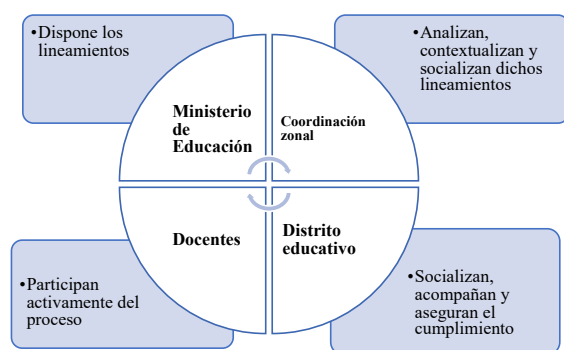
un juicio de expertos del Ministerio de Educación, con alta confiabilidad ($\alpha = 0.87$). Este instrumento se complementó con una guía de observación participante, diseñada para el registro sistemático de quince categorías durante las reuniones de las redes, y con un protocolo de análisis documental que utilizó fichas para examinar las actas de reuniones y los lineamientos ministeriales.

La investigación se ejecutó siguiendo un procedimiento estructurado en tres fases consecutivas. La fase preparatoria (agosto-septiembre 2022) incluyó la revisión de lineamientos, el diseño de los instrumentos y la selección de la muestra. Posteriormente, la fase de campo (octubre 2022-mayo 2023) comprendió la aplicación de las encuestas, la realización de la observación participante en doce reuniones mensuales y el análisis documental de cuarenta y cinco actas. Finalmente, en la fase analítica (junio-julio 2023) se triangularon los datos cuantitativos y cualitativos, aplicándose un análisis temático y un estadístico descriptivo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como se mencionó, el desarrollo profesional docente debe ser una prioridad en las políticas públicas, como en todos los objetivos de la comunidad educativa. En ese sentido, a continuación, se muestra cómo se implementa esta estrategia propuesta a nivel nacional. Esta se efectúa bajo la corresponsabilidad de las entidades administrativas nacionales, jurisdicciones territoriales y autoridades institucionales —para incidir directamente en los docentes—, hasta llegar, de manera indirecta, a los estudiantes, la familia y la comunidad, fortaleciendo los principios del aprendizaje en red.

Figura 2. Roles de implementación de las redes de aprendizaje



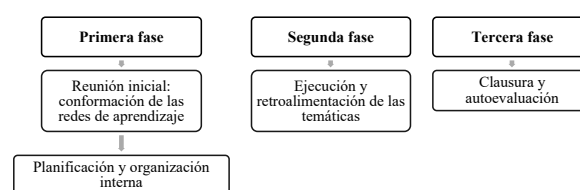
Fuente: elaboración propia

Al inicio de cada año lectivo, el Ministerio de Educación ecuatoriano dispone los lineamientos correspondientes al período escolar para la

implementación de las redes de aprendizaje. Luego, las coordinaciones zonales (conformada por zonas específicas del país) analizan, contextualizan y socializan dichos lineamientos en reuniones virtuales y presenciales con los distritos educativos (niveles desconcentrados territoriales). Estos últimos tienen competencia jurisdiccional directa con las instituciones educativas. Los responsables distritales socializan con los directivos y docentes participantes, acompañan y aseguran el cumplimiento de los lineamientos.

Una vez realizada la planificación y socialización de los lineamientos, los docentes ejecutan la estrategia a través de tres fases:

Figura 3. Fases de las redes de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

En la primera fase, los docentes de los subniveles Inicial y Preparatoria de cada circuito educativo, con el responsable distrital, realizan la reunión inicial, donde se da la conformación de cada red de aprendizaje. Se integran los docentes de todos los sostenimientos educativos y que pertenezcan a un mismo circuito de educación —o lo que es equivalente al mismo sector territorial donde se encuentran sus instituciones—. Cada red está conformada por máximo diez instituciones y veinte docentes. Sin embargo, por los contextos de dispersión geográfica hay flexibilidad con este numérico. Los docentes seleccionan un nombre de la red, un coordinador y un secretario que organizan y se encargan de subir las actas mensuales propuestas desde las entidades públicas responsables de la estrategia.

Esta primera reunión es clave, pues revisan de manera colaborativa problemáticas específicas que se vivencian a nivel áulico, institucional, curricular o como parte de la gestión docente. Estas serán resueltas mensualmente durante todo el año lectivo. Los docentes deben tener objetivos prácticos, por ejemplo: involucrar a las familias en la Educación Inicial, la autocapacitación docente, fortalecimiento de la educación inclusiva, visibilizar la importancia de la Educación Inicial, entre otros.

Una de las características de las redes de aprendizaje es la autogestión, pues —como lo mencionan Ramírez

y Marín (2022)— facilita la participación de la comunidad educativa, se fortalecen alianzas y se puede volver sostenible. En ese sentido, los docentes buscan alternativas y estrategias para recibir una formación continua mensual, alusiva a las problemáticas que plantearon en la reunión inicial. Los mismos docentes, directivos, asesores educativos, analistas zonales y distritales en Educación Inicial y Básica, entre otros expositores, pueden ser parte para abordar las temáticas propuestas.

En esta primera reunión, como un insumo escrito de evidencia, surge la primera acta, donde las redes de aprendizaje dan a conocer los datos de sus integrantes, los coordinadores, las temáticas para abordar cada mes, el número de estudiantes por cada docente y que son parte de los beneficiarios indirectos de esta estrategia. Al consolidar la información numérica, arrojó los siguientes resultados a nivel de la Zona 6:

Tabla 1. Numérico de conformación de redes de aprendizaje por provincia

	Redes de aprendizaje conformadas	Instituciones educativas participantes	Docentes participantes	Estudiantes (beneficiarios indirectos)
Azuay	64	308	497	8503
Cañar	42	301	596	9495
Morona Santiago	18	154	259	3805
Total	124	763	1352	21 803

Fuente: *elaboración propia*

La Tabla 1 muestra la conformación de las redes de aprendizaje en la Zona 6. Se conformaron 124 redes con una participación de 763 instituciones educativas y 1352 docentes. Esto benefició indirectamente a 21 803 estudiantes. Azuay presentó la mayor cantidad de redes conformadas (64), mientras que Morona Santiago la menor (18). Estos datos son obtenidos en la primera reunión mensual, que es fundamental para consolidar la parte organizacional de cada red de aprendizaje.

La segunda fase es la de ejecución. Mensualmente cada red se reúne para cumplir con el cronograma y los objetivos de aprendizaje. Luego se suben las actas de reunión en una plataforma de almacenamiento, donde ponen en conocimiento a la autoridad correspondiente sobre los temas, la participación que se ha dado en la reunión, los hallazgos y los resultados de la reunión.

La revisión de actas, triangulada con la observación participante, proporciona evidencia concreta del impacto en la práctica docente. Por ejemplo, se registraron casos

en los que los docentes que abordaron los rincones de aprendizaje en las redes de aprendizaje implementaron, posteriormente, los ambientes estructurados en sus aulas, observándose un aumento en la participación de los estudiantes. Asimismo, el intercambio sobre las prácticas inclusivas llevó a la adopción colectiva de modificaciones en la evaluación para los estudiantes con necesidades educativas específicas en tres circuitos educativos. Esto evidencia que las redes funcionan como un mecanismo de transferencia directa de estrategias desde la reflexión colectiva hasta la práctica áulica.

Por su naturaleza, generalmente, las soluciones a dichas problemáticas áulicas no aparecen en la literatura. Esto se figura en el estudio realizado por Vaillant (2019), quien menciona que las actividades de formación continua y las formas de aprendizaje generado en las redes de aprendizaje, con frecuencia, están aislados, aunque conectados de las problemáticas que ofrece la literatura. Todo esto con base en que cada realidad es única e irrepetible. Por ello, las redes de aprendizaje —a través del trabajo en equipo— representan una estrategia de resolución de problemas.

Parte de esta segunda fase es la aplicación, con los estudiantes, de los aprendizajes en los contextos áulicos de tal forma que sean ellos quienes desarrollen las competencias curriculares. Esto debe darse mediante los conocimientos obtenidos en las redes de aprendizaje de sus docentes.

En la tercera fase, los docentes participantes de cada red organizan un evento de clausura, bajo la estrategia de feria de proyectos. En ella participan las entidades administrativas nacionales, las jurisdicciones territoriales, las autoridades institucionales, los estudiantes y la familia. La finalidad es dar a conocer a la comunidad educativa los resultados de aprendizaje obtenidos durante las fases, tanto de ellos como de los docentes, como el involucramiento de los líderes institucionales, estudiantes y familias. Además, que se autoevalúan las estrategias y logros que se han alcanzado durante el año lectivo.

En esta fase se realizó la observación participativa de las dos jornadas. En la primera sección se observó que los estudiantes toman un rol protagónico, demuestran sus habilidades desarrolladas a lo largo del período lectivo, a manera de resultados de aprendizaje, bajo la estrategia de ferias de proyectos. Uno de los criterios de la ficha de observación fue el involucramiento de la comunidad educativa. En ella se registró que existe la participación de las familias, que acompañan a los estudiantes y observan los resultados de aprendizaje. Así

se logra visibilizar la importancia de la Educación Inicial, lo que cumpliría los objetivos nacionales planteados.

Por otro lado, en la segunda sección, se habilitó un espacio de discusión, donde los docentes participantes de las redes de aprendizaje autoevaluaron su desempeño durante el proceso de las redes de aprendizaje efectuadas en el año lectivo, en miras de mejora para el próximo. La ficha de observación revela una correlación entre los métodos empleados en las redes y los logros reportados. Los docentes que identificaron el aprendizaje basado en problemas, el trabajo colaborativo y el aprendizaje dialógico como métodos principales reconocieron que, en sus actas, documentaron soluciones innovadoras a problemáticas específicas de su contexto. Este hallazgo sugiere que la metodología de la red no es solo un formato, sino un factor que incide directamente en la capacidad de los docentes para generar soluciones contextualizadas.

Durante la ejecución de las fases —en relación con los lineamientos nacionales regularizadores y los fundamentos propuestos por Soria y Hernández (2017) descritos en anteriores apartados— se elaboró y aplicó la encuesta. El primer ítem consistía en seleccionar las temáticas más recurrentes que los docentes participantes de las redes de aprendizaje pretendían abordar en las reuniones mensuales. El ítem contenía la siguiente propuesta:

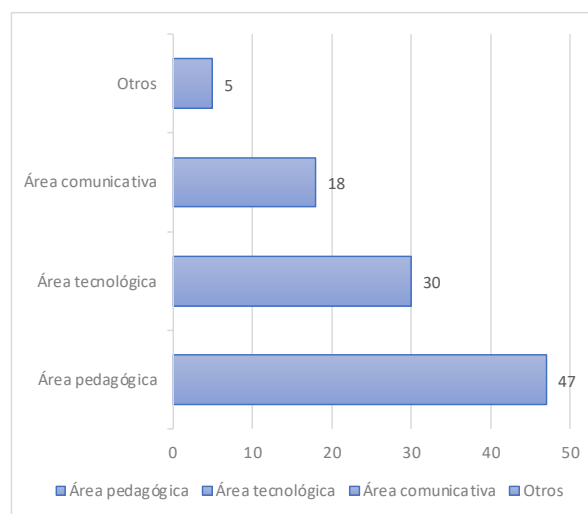
Tabla 2. Áreas educativas abordadas en las redes de aprendizaje

Áreas educativas	Categorías
Área pedagógica	Diseño universal del aprendizaje
	Rincones de aprendizaje
	Prácticas inclusivas e interculturales
	Normativa legal
Área tecnológica	La tecnología en la educación
	Diseño de recursos tecnológicos
	Interactividad
	La tecnología en la primera infancia
Área comunicativa	Aprendizaje activo
	Estrategias de comunicación
	Habilidades blandas en la infancia
	Investigación educativa
Otros	La población describió: Currículo por ámbitos Aprendizaje basado en problemas Aprendizaje basado en juegos Motricidad fina y gruesa

Fuente: elaboración propia

De manera general, según la encuesta aplicada, existe una clara priorización de las áreas abordadas. El área pedagógica es la predominante, ya que tiene mayor representatividad en el enfoque (47 %), lo que deja a las áreas tecnológica y comunicativa con una frecuencia notablemente menor (30 % y 18 %, respectivamente). Esto indica que la demanda de desarrollo profesional se centra abrumadoramente en el núcleo de la práctica docente en el aula, tal como lo muestra la Figura 4:

Figura 4. Frecuencia de áreas abordadas en las redes de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

El área educativa que los docentes abordan con mayor frecuencia en las redes de aprendizaje es la pedagógica, según la encuesta, en corroboración con la primera acta de reunión. Esta información justifica su realidad educativa, como la necesidad de desarrollar competencias docentes, afines a solventar situaciones problemáticas que viven en sus aulas.

El estudio realizado por Criollo (2018), respecto a las competencias del docente del siglo XXI, sostiene que una de las áreas que se enfoca en la práctica docente para solventar las diferentes necesidades de los procesos de la enseñanza-aprendizaje es la pedagógica. Este fundamento enfatiza la importancia de los docentes para contribuir a alcanzar el perfil de salida del bachiller, a través de “los estándares de aprendizaje (planificación, metodología, selección y uso de recursos y evaluación de aprendizajes)” (Criollo, 2018, p. 7).

Los datos mencionados se obtuvieron a partir de la desagregación de las temáticas que se les propuso en la encuesta como muestra la Tabla 2. Los docentes seleccionaron la categoría que más requieren abordar en

sus contextos educativos y, por lo tanto, en las reuniones de las redes de aprendizaje son las más solicitadas. Los resultados fueron los siguientes:

Figura 5. Temas recurrentes de las redes de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

Un análisis detallado de las temáticas específicas (Figura 5) revela que, dentro del área pedagógica (65 %), la demanda se concentra en rincones de aprendizaje (31 %), duplicando la siguiente temática más solicitada (diseño de recursos tecnológicos, con 18 %). Le siguen habilidades blandas (13 %) y prácticas inclusivas (12 %), mientras que normativa legal es la menos priorizada (6 %). Fuera del área pedagógica, es notable que la interactividad no registró ninguna selección; un hallazgo que contrasta con su relevancia teórica.

Como se muestra en la Figura 5, los resultados demuestran que 31 encuestados escogieron la temática de los rincones o ambientes de aprendizaje, 18 escogieron el diseño de recursos tecnológicos para aplicarlos en estudiantes de tres a cinco años y la tercera temática más seleccionada fue la de habilidades blandas. Los temas que los docentes desean desarrollar en las reuniones mensuales son, generalmente, aquellos con los que encuentran mayores contradicciones en la realidad áulica, y que tienen mayores desafíos para lograrlo (de infraestructura, recursivos, teóricos, entre otros).

Por ejemplo, los rincones o ambientes de aprendizaje fue una propuesta del Ministerio de Educación que se introdujo en 2016. La finalidad es promover el aprendizaje activo a través del aprendizaje basado en juegos. Los ambientes físicos de los ámbitos curriculares brindan a los niños y las niñas la posibilidad de aproximarse a contextos reales, de tal forma que puedan explorar, experimentar, jugar y crear como metodología de aprendizaje (Mineduc, 2016, p. 6).

En cuanto a la opción de la interactividad, ninguno de los participantes la seleccionó, a pesar de que autores como De Armas y Barroso (2020) mencionan que es un concepto fundamental a la hora de seleccionar y aplicar estrategias de enseñanza-aprendizaje. La interactividad estimula la motivación y el compromiso de los estudiantes con el estudio. Este es un dato interesante para estudiarlo en el futuro.

En un segundo momento, en la encuesta aplicada a la muestra del estudio, se plantearon diversas categorías para conocer su percepción sobre los fundamentos positivos, fortalezas o beneficios de ser parte de las redes de aprendizaje. La tabla realiza una descripción de las categorías planteadas en la encuesta:

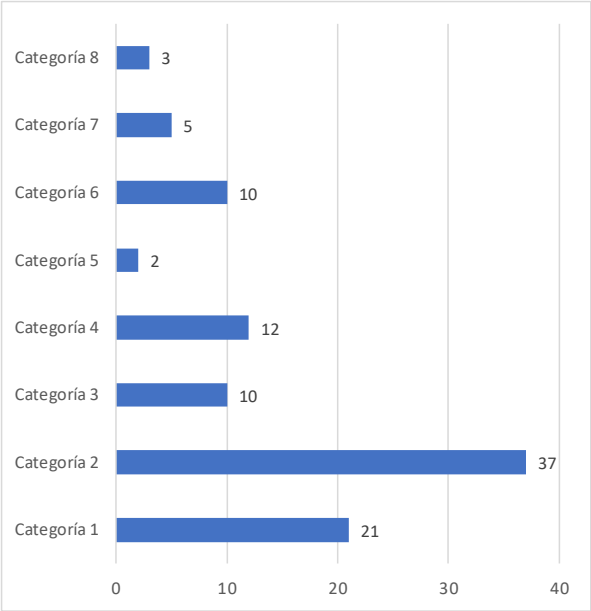
Tabla 3. Fortalezas o beneficios de las redes de aprendizaje

Categoría	Tema	Descripción
Categoría 1	Aprendizaje bidireccional	Los docentes nuevos pueden aprender de quienes tienen mayor experiencia, mientras que ellos aprenden de paradigmas educativos actuales de los docentes nuevos.
Categoría 2	Intercambio de experiencias	Intercambio de experiencias sobre problemáticas abordadas para brindar un campo amplio de resoluciones
Categoría 3	Aprendizaje basado en problemas	Abordan problemas de la realidad educativa y plantean soluciones colectivamente.
Categoría 4	Buenas prácticas educativas	Dialogan sobre experiencias docentes exitosas y construyen conocimiento colaborativo.
Categoría 5	Ampliación bibliográfica	Intercambiar bibliografía, recursos y estrategias, según las necesidades del contexto y de las especificidades de cada estudiante.
Categoría 6	Vínculos afectivos de resiliencia	Espacio para hablar de temas cotidianos educativos que probablemente afecten su vida emocional, y al comunicarlos en la red encuentran un vínculo de alivio, que además puede ser constituido como parte resiliente de los temas para abordar en el aprendizaje.
Categoría 7	Involucramiento de la comunidad educativa	El alcance de las prácticas de la red de aprendizaje puede ir desde informar sobre las actividades realizadas o involucrar activamente en el proceso a la comunidad educativa.
Categoría 8	Otros	

Fuente: elaboración propia

Una vez que los docentes de la muestra leyeron sobre las categorías con su respectiva descripción, resolvieron la encuesta. Esto lo realizaron según su percepción y experiencias. A partir de lo mencionado, se tienen los siguientes resultados:

Figura 6. Percepción de las fortalezas de las redes de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

Como se visualiza en la figura, el 37 % de los encuestados perciben que una de las ventajas mayormente predominante, al participar en las redes de aprendizaje, es el intercambio de experiencias. En correlación con la observación participante, de las reuniones de las redes de aprendizaje, se corroboró que los docentes dialogan sobre temas específicos de sus contextos educativos. Si bien al inicio del año existe una programación de temáticas, los docentes —en la realidad— mantienen un aprendizaje dialógico que dinamiza el componente específico de las problemáticas individuales de cada estudiante. Por ello, otros docentes dan a conocer las soluciones exitosas que han implementado para dichos casos.

Por otro lado, con el tercer ítem de la encuesta se preguntó a los docentes sobre los desafíos que pueden enfrentar al participar de las redes de aprendizaje. Las categorías propuestas fueron las siguientes:

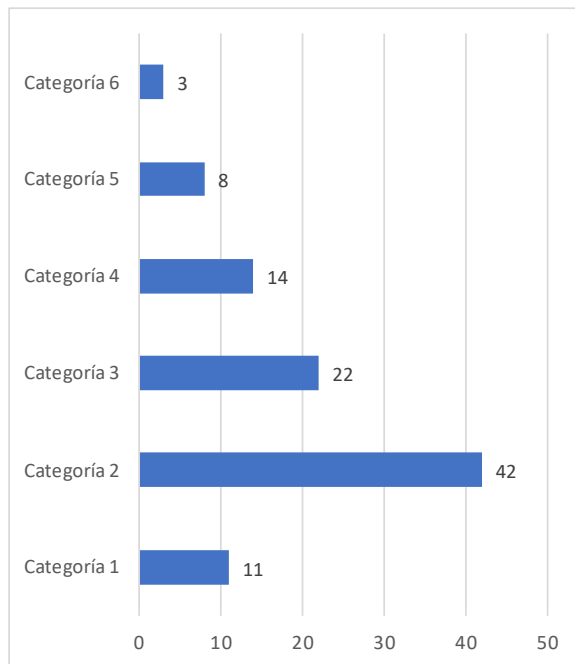
Tabla 4. Desafíos de las redes de aprendizaje

Categoría	Tema	Descripción
Categoría 1	Dispersión geográfica	La accesibilidad presencial por situaciones geográficas puede ser un limitante.
Categoría 2	Aceptación y comunicación de la estrategia	Coordinar con los líderes educativos y, a su vez, con la red de aprendizaje los horarios para los encuentros, considerando que la Educación Inicial requiere una atención directa y continua desde la hora de entrada hasta la salida.
Categoría 3	Indisposición de recursos para traslado	Pocos o nulos recursos para trasladarse a las reuniones presenciales de las redes de aprendizaje. Algunos docentes pueden resolverlo con la virtualidad. Sin embargo, no todos tienen este medio.
Categoría 4	Seguimiento y regulación	La complejidad de dar un seguimiento constante y sostenible provoca algunos desacuerdos, inasistencia y falta de compromiso en la red de aprendizaje.
Categoría 5	Mayor carga laboral	Ser coordinador o secretario de la red implica una responsabilidad extra, que muchos docentes la consideran una carga más a su trabajo.
Categoría 6	Otros	

Fuente: elaboración propia

Con la dinámica anterior, se propusieron las categorías de los desafíos que vive un participante de las redes de aprendizaje para que los docentes las seleccionen según consideren pertinente. Los resultados fueron los siguientes:

Figura 7. Percepción de los desafíos de las redes de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

Los desafíos percibidos (Figura 7) presentan un panorama claro: la comunicación y organización es el obstáculo principal, señalado por el 42 % de los docentes. Este problema central es exacerbado por factores contextuales clave: la dispersión geográfica (28 %) y la indisposición de recursos para traslado (15 %). En conjunto, estos tres factores relacionados con la logística suman el 85 % de las respuestas, identificándola como la barrera dominante. Aspectos como la mayor carga laboral (8 %) aparecen como preocupaciones secundarias.

Esta realidad se contrasta con la observación participante donde se comprendió que los estudiantes de Educación Inicial y Preparatoria requieren una atención permanente desde el inicio hasta el final de las clases. Esto obliga a los docentes a asegurarse de que se han encontrado con sus representantes o familiares a la culminación del período de clases. En reiteradas ocasiones tienen dificultad para encontrar un docente que los releve en esta pequeña pero compleja situación, lo que dificulta su asistencia o puntualidad a las reuniones.

En concordancia con los datos, se puede determinar que los resultados de la observación participante coincidieron con los de la encuesta, pues algunos de los líderes educativos no consideran relevante que sus docentes asistan a las redes de aprendizaje, lo que también causa otra limitante para que los docentes

puedan asistir con regularidad. Esto se relaciona con la Figura 6 que muestra que el 37 % de los docentes identificaron el intercambio de experiencias como principal fortaleza. En contraste, la Figura 7 revela que el 42 % consideró la comunicación y organización como el desafío más significativo, seguido de la dispersión geográfica (28 %) y la indisposición de recursos para traslado (15 %).

CONCLUSIONES

En correspondencia con los hallazgos del estudio, se concluye que desde la cartera de Estado ecuatoriano surgió la propuesta de implementación de las Redes de Aprendizaje, como estrategia nacional para transitar hacia dos logros concretos: visibilizar la importancia de la Educación Inicial y el desarrollo profesional que fortalezca la práctica pedagógica e investigativa del docente.

Esta investigación demuestra que las Redes de Aprendizaje han logrado un impacto significativo en el desarrollo profesional docente, principalmente a través de dos mecanismos: la resolución colaborativa de problemas áulicos y el intercambio dialógico de experiencias. Este hallazgo corrobora lo planteado por Vaillant (2019) sobre la cultura de colaboración como base del desarrollo profesional, pero ajustado a un contexto específico: la educación inicial ecuatoriana. La evidencia cualitativa es elocuente; como manifestó una docente durante una sesión de clausura observada: “En la red encontré la solución para que los niños de mi aula rural con participen en los rincones de juego; otra compañera ya lo había hecho y me compartió su material”. Este testimonio ejemplifica cómo la estrategia opera, pasando del conocimiento teórico a la aplicación práctica contextualizada.

No obstante, el estudio también revela una limitación crítica. Si bien los docentes que participaron activamente reportaron un alto impacto en su práctica (evidenciado por la correlación positiva entre la frecuencia de asistencia y la implementación de nuevas estrategias en el aula), la estrategia en su conjunto no logra superar barreras estructurales para una participación universal. Esto genera una paradoja: las redes son más efectivas para quienes ya tienen cierto capital social y logístico para acceder a ellas, lo que podría profundizar las brechas educativas existentes, un riesgo señalado por Herrera y Rivera (2020) en entornos rurales. Por tanto, si bien la estrategia es flexible y valiosa, su diseño actual no garantiza la equidad en el acceso a sus beneficios,

por lo que integrar políticas no centralizadas lograría tener un impacto más asertivo en contextos diversos.

El estado ideal que plantea el Ministerio de Educación de Ecuador pretende que todas las instituciones que ofertan educación inicial y preparatoria de todos los sostenimientos sean parte de las Redes de Aprendizaje. Sin embargo, los resultados de este estudio evidencian que, la significativa participación de instituciones de Morona Santiago (14.5% de las redes) frente a Azuay (51.6%) no es aleatoria, sino que está correlacionada con variables de dispersión geográfica y posiblemente con el tipo de sostenimiento. Esto indica que el modelo de implementación podría actuar como un filtro que excluye a los docentes en contextos de mayor dispersión geográfica. Esta limitación contrasta con el ideal de universalidad del Ministerio y sugiere que, sin un modelo híbrido o adaptativo, la estrategia difícilmente alcanzará su objetivo de ser una política nacional inclusiva.

Este desafío que enfrenta la estrategia nacional, hasta el momento no ha llegado a ser motivo de discusión entre las entidades administrativas nacionales que desarrollaron los Lineamientos de implementación de las Redes de Aprendizaje, de tal forma que se puedan plantear posibles soluciones. Por ejemplo, la posibilidad de un modelo educativo híbrido, que Herrera y Rivera (2020) señalan que este modelo debe planificarse a partir del contexto, las demandas sociales y culturales, para asegurar una efectiva gestión, rompiendo las barreras que limitan la participación de todos (p.87).

Por otra parte, el estudio demuestra que la efectividad, la permanencia y la sostenibilidad de las Redes de Aprendizaje surgen a partir de la autogestión y los vínculos forjados entre los docentes. Vaillant propone a la cultura de colaboración como una base principal que promueva e institucionalice la participación y motivación de todos los involucrados (2019, p.95). Por lo que estas cualidades se las aplica en las tres fases: en la etapa inicial cuando los docentes realizan la propuesta de temas a abordar durante las sesiones del año lectivo, en la etapa de ejecución, para tramitar las capacitaciones como coordinación interna y en la fase final para organizar la clausura y autoevaluación.

Los resultados evidencian que una de las ventajas de aprender en comunidad es que las situaciones problemáticas áulicas son abordadas como un fenómeno educativo que requiere ser abordado desde el aprendizaje dialógico, el trabajo colaborativo, la resolución de conflictos y la investigación, para dar una aproximación de una resolución más cercana a su contexto. El estudio

identifica la autogestión y los vínculos afectivos como el motor de la sostenibilidad de las redes, lo que va más allá de lo planteado por Ramírez y Marín (2022) al destacar no solo la gestión, sino también la dimensión emocional de la resiliencia docente. La evidencia de las actas y la observación muestra que los docentes no solo resuelven problemas, sino que construyen una red de seguridad profesional.

Otro resultado interesante que se obtuvo, y que requiere un estudio de mayor profundidad, son las temáticas más solicitadas dentro de las Redes de Aprendizaje. Según la percepción docente el área pedagógica tiene mayor urgencia de abordarse, considerando que están en contacto directo con los estudiantes, por lo que requieren ampliar sus técnicas y herramientas para poder ser aplicadas en el aula y cumplir con los objetivos que aspiran el Ministerio de Educación y sus metas profesionales individuales.

Esta información descrita se correlaciona con las actas mensuales y la observación participante. Por ejemplo, existen varias propuestas desde las políticas públicas de la Educación Inicial y Preparatoria, para que en todo centro que oferte estos subniveles, aplique el método de los rincones de aprendizaje. Sin embargo, la complejidad de la realidad es que no todos cuentan con la infraestructura, recursos y capacitación docente adecuada para poder ejecutar la propuesta. De ahí el resultado mayormente seleccionado para abordar el área pedagógica en las reuniones de las Redes de Aprendizaje.

Por otro lado, de las categorías menos seleccionadas por los docentes fueron la interactividad y la investigación educativa. Este resultado tiene relación con la investigación de Perines y Murillo (2017) quienes alertaron sobre la desconexión entre la investigación académica y la práctica áulica, en dicha publicación demuestran que algunos docentes mencionaron que la investigación educativa es una acción importante, pero a la vez difícil de utilizar en la práctica, mencionaban que lo teórico tiene una relación poco directa con las vivencias cotidianas en el aula (p.253). Desde este punto, los docentes perciben que estas categorías están alejadas de sus urgencias inmediatas y alejada de las exigencias propuestas por la cartera de Estado en cuanto a su rol específico dentro de las aulas de clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, V., Gamarra, J., Lira, N. y Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América Latina:

- una revisión sistemática. *Revista de Investigación Unheval*, 15(2), 101-111. <https://www.redalyc.org/journal/5860/586068493005/html/>
- Álvarez, W., Forero, A. y Rodríguez, A. (2019). Formación docente en TIC: Una estrategia para reducir la brecha digital cognitiva. *Espacios*, 40(15), 2-15. <https://www.researchgate.net/publication/333059047>
- Arias, J. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Enfoques Consulting Eirl.
- Criollo, M. (2018). Competencias del docente del siglo XXI. *Revista Vinculando*, 16(1). <https://vinculando.org/educacion/competencias-del-docente-siglo-xxi.html>
- De Armas, N. y Barroso, J. (2020). La interactividad en la educación a distancia: un instrumento para su diagnóstico. *Revista Fuentes*, 22(2), 190-202. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.06>
- Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprenderla construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 77(2), 1-21 <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2033/2090>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Herrera, D. y Rivera, J. (2020). La educación rural: un desafío para la transición a la educación superior. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 87-105. <https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v19n41/0718-5162-rexe-19-41-87.pdf>
- Jiménez, A. y Rodríguez, R. (2016). Comunidades de aprendizaje: propuesta de desarrollo y sostenibilidad desde la educación social en instituciones educativas. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (25), 105-118. <https://ociogune.unirioja.es/documentos/5e1863892999525aa4facb83?lang=gl>
- Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C. y Castillo, R. (2023). *Metodología de la investigación: técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.
- Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc]. (2016). *Lineamientos para organizar los ambientes de aprendizaje para Educación Inicial*. Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica. https://educarecuador.gob.ec/anexos/MARZO_PASA_LA_VOZ.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc]. (2019). *Redes de aprendizaje*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/08/circuitos-de-calidad-guia-redes-de-aprendizaje.pdf>
- Navarro, L. y Pérez, S. (2023). Redes de aprendizaje profesional docente en contextos escolares chilenos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1), 1-18. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93042023000101210
- Polo, R. (2022). La representatividad de una muestra en investigaciones educativas. *Revista Ciencias Pedagógicas*, 15(1), 182-190. <https://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/index.php/ICCP/article/view/360>
- Ramírez, O. y Marín, Y. (2022). Transformaciones de las escuelas rurales del Oriente Antioqueño desde comunidades de aprendizaje. *Praxis y Saber*, 13(33), 1-15. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13210>
- Ribadeneira, D., Arellano, F., Zaruma, O. y Cevallos, A. (2022). Desarrollo profesional de docentes: análisis de los componentes de desarrollo en la actualidad. *Revista Científica Uisrael*, 9(2), 11-22. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-27862022000200011
- Soria, M. y Hernández, R. (2017). Aportes a la formación docente desde comunidades de aprendizaje. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(2), 131-145. <http://revistadelcisen.com/trasmaepova/index.php/revista/article/view/158/125>
- Vélez, M., Zambrano, N., Intriago M. y Toala, K. (2020). La comunicación educativa en el proceso de formación profesional por competencias. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1357-1375. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8638163>
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87-106. <http://educa.fcc.org.br/pdf/ree/v13n1/1982-7199-ree-13-01-87.pdf>
- Walker, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2), 13-33 <https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i2.1058>

El impacto del ChatGPT en el aprendizaje activo: un estudio en la educación superior

The impact of GPT chat on active learning: a study in higher education

 **Diana Ojeda Guerrero***
deojedag@unl.edu.ec

 **Alex René Jaramillo Campoverde***
alex.r.jaramillo@unl.edu.ec

*Universidad Nacional de Loja, Ecuador

 **Gianella Carrión-Salinas**
gacarrion1@utpl.edu.ec
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Recepción: 28 de junio de 2025

Aceptación: 20/10/2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

DOI: <https://doi.org/10.70141/run.14.1212>

RESUMEN

En este trabajo se evalúa el nivel de uso de ChatGPT y su impacto en la promoción del aprendizaje activo en la educación superior, considerando sus beneficios y limitaciones, y los aportes de los docentes y estudiantes desde sus perspectivas en el proceso formativo. Se emplea un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo) y una encuesta, una entrevista y un análisis documental, aplicados a estudiantes universitarios y expertos en la temática. Se evidencia que ChatGPT se involucra en la educación superior principalmente en aspectos como la retroalimentación, la comprensión y el aprendizaje activo. Las principales preocupaciones de su uso son la privacidad y la seguridad de datos, así como la falta de infraestructura tecnológica. Se concluye que ChatGPT es un instrumento que influye en la forma cómo se enseña y se aprende, requiriendo de conocimiento y dominio desde el docente y estudiante para aprovechar sus beneficios y abordar las limitaciones.

Palabras clave: aprendizaje activo, ChatGPT, educación superior, inteligencia artificial, tecnologías emergentes

ABSTRACT

This study evaluates the level of use of ChatGPT and its impact on promoting active learning in higher education, considering its benefits and limitations, and the contributions of teachers and students from their perspectives in the teaching-learning process. It uses a mixed approach, both qualitative and quantitative, with surveys, interviews, and document analysis, applied to university students and experts in the field. It shows that ChatGPT is involved in higher education, both from the teacher's and the student's perspective, mainly in aspects such as feedback, comprehension, and active learning. The main concerns regarding its use are data privacy and security, as well as the lack of technological infrastructure. It is concluded that ChatGPT is a tool that influences the way teaching and learning take place, requiring knowledge and mastery on the part of both teachers and students in order to take advantage of its benefits and address its limitations.

Keywords: active learning, ChatGPT, artificial intelligence, higher education, emerging technologies

INTRODUCCIÓN

El uso de ChatGPT en contextos universitarios se ha abordado en escasos estudios, principalmente en relación con su impacto y con la incorporación de perspectivas de los docentes y estudiantes direccionadas al aprendizaje activo en universidades de Ecuador. En este sentido, se reconoce que la implementación de herramientas de inteligencia artificial (IA), como ChatGPT, está transformando la formación universitaria y despertando la necesidad de su involucramiento en el proceso de aprendizaje, con incidencia en la participación del estudiante y la transformación del rol del docente.

Martínez *et al.* (2024) destacan que la IA puede mejorar la calidad de la enseñanza mediante la retroalimentación y promueve una formación más activa y autónoma. Incluso, fomenta nuevos roles para los docentes y los estudiantes. No obstante, también señalan desafíos pedagógicos como la dependencia de la herramienta y el riesgo de sesgos en la información.

Entre las herramientas existentes que han aparecido a partir de la IA se destacan las de alta usabilidad como ChatGPT, cuyas funciones están relacionadas con la generación de ideas y explicaciones detalladas, ya que emplea “un modelo de lenguaje basado en aprendizaje profundo para comprender y responder a preguntas de manera coherente” (Zumba-Nacipucha *et al.* 2023, p. 554). Además, se reconoce que la personalización y la optimización de la educación son parte de las oportunidades de la IA y de ChatGPT, gracias a la retroalimentación inmediata (Bolaño-García y Duarte-Acosta, 2024).

La implementación de la IA y ChatGPT ofrece múltiples beneficios, pero también presenta limitaciones y riesgos. Bravo *et al.* (2024) señalan —entre los principales riesgos— la protección de la privacidad, la inequidad educativa y la posible dependencia de la herramienta; factores que afectan la autonomía y el pensamiento crítico del estudiante. Por esta razón, ChatGPT debe ser “visto como una herramienta complementaria, no como un sustituto del papel de docentes en la formación integral de los estudiantes” (Arias, 2024, p. 8).

Bajo estos argumentos se presenta la necesidad de investigar la influencia de ChatGPT como una herramienta para impulsar el aprendizaje activo en la formación universitaria y para comprender su impacto en el aula. Además, se pretende identificar las estrategias de aprendizaje que permitan efectividad.

Las investigaciones actuales sobre ChatGPT en la educación superior se centran en su aplicación en estudiantes para fomentar el pensamiento crítico. Sin embargo, aún son escasos los estudios que integran las percepciones de los docentes y estudiantes, lo que impide una comprensión más amplia de sus beneficios, ventajas y posibles limitaciones.

A partir de ello, el objetivo de esta investigación es evaluar cómo el uso de ChatGPT influye en el aprendizaje activo en la educación superior, considerando sus beneficios y limitaciones. Se busca comprobar la hipótesis de que ChatGPT, como herramienta educativa, tiene un impacto positivo al promover la personalización y la interacción en los estudiantes universitarios.

Teorías del aprendizaje activo

Abad *et al.* (2025) reconocen en el aprendizaje activo “una propuesta pedagógica transformadora, que reformula la enseñanza memorística e impulsa la participación reflexiva y colaborativa” (p. 4). En ese sentido, se plantean nuevas estrategias y metodologías para motivar la vinculación y protagonismo del estudiante.

En coincidencia, Campozano *et al.* (2024) señalan que el aprendizaje activo “representa un enfoque pedagógico transformador que ha capturado la atención de educadores y estudiantes en el mundo” (p. 11). Se destaca la posibilidad de despertar nuevas habilidades y adquirir nuevos conocimientos.

En atención a teorías, Camposano *et al.* (2024) señalan aportes como:

- **Constructivismo y aprendizaje activo:** el conocimiento se construye con experiencias de aprendizaje activo.
- **Aprendizaje socioconstructivista y colaborativo:** el aprendizaje como un proceso social y colaborativo alineado con la interacción social.
- **Aprendizaje autónomo y teoría del aprendizaje autodirigido:** aprendizaje donde los estudiantes tienen la capacidad y la responsabilidad de su propio proceso.

Otros aportes como el de Alomá *et al.* (2022) reconocen también un desglose en cuanto a las teorías correspondientes:

- **John Dewey y la educación progresista:** plantea la relevancia que los estudiantes valoren las consecuencias posibles de sus acciones, y su impacto en el propio sujeto y su pensamiento.

- **El método Montessori:** se enfoca en la libertad de decisión, la creatividad en la resolución de problemas y el autocontrol.
- **Teoría constructivista de Jean Piaget y Vygotsky:** el aprendizaje sucede a través de la experiencia.

Estas teorías se articulan con la experiencia y promueven un aprendizaje basado en la motivación, la colaboración, la interacción y la identificación de oportunidades dentro de los sistemas educativos.

Educación superior y tecnologías emergentes

Aportes como el de Alastor *et al.* (2023) reconocen que las tecnologías han permitido progresar en el ámbito educativo, “abriendo nuevas oportunidades y desafíos para la comunidad” (p. 6). Con su aplicación es posible generar propuestas pedagógicas e intervenciones innovadoras, ya que —como señala Puyol-Cortez (2023)— estas herramientas atienden diversas necesidades estudiantiles y ayudan a superar las barreras de la formación tradicional.

La aplicación de la IA y ChatGPT ha permitido lograr cambios en el aprendizaje activo en la educación superior. Fernández *et al.* (2024) destacan que el uso de tecnologías avanzadas refleja una “constante evolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior” (p. 561).

En virtud de ello, es importante conceptualizar a la IA, que según Herrera-Ortiz *et al.* (2024) corresponde a “una parte de la informática o la computación” que permite obtener acciones propias de un ser humano; es decir: a partir de una serie de configuraciones una máquina puede llegar a concretar actividades que únicamente las personas están destinadas a desarrollar. En este sentido se destaca la oportunidad de “automatizar labores, para que sea la máquina quien pueda realizarlas sin la intervención del ser humano” (p. 281).

Para Granados (2022), la IA “es una cadena de tecnologías avanzadas, cuyo propósito es emular las capacidades humanas” (p. 111). Este tipo de tecnologías, basadas en algoritmos y en el manejo de datos masivos, permiten a las máquinas analizar información, identificar patrones y adaptarse a diferentes contextos, similar a como lo haría una persona.

En educación superior, la IA es una de las tecnologías emergentes con mayor capacidad para transformar el campo educativo (González-Sánchez *et al.*, 2023). Permite incursionar y experimentar con una serie de

métodos y recursos que innovan el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que personalizan el aprendizaje y automatizan tareas. Deléon (2023) reconoce que, a nivel de estudios superiores, se evidencian “beneficios aplicativos versus riesgos y desafíos que esta tecnología representa” (p. 9).

A este aporte se suma la investigación de Via (2024), quien refiere que el crecimiento de la IA en los últimos años ha permitido una serie de impactos relevantes y de gran impacto en la educación superior, en virtud que esta “no solo posibilita la generación de procedimientos sustentados en modernos procesos de gestión del conocimiento, sino que también permite la generación de novedosos entornos y nuevas modalidades de formación” (p. 2845). La IA actúa como un motor de transformación en la educación superior, al posibilitar entornos y modelos formativos más flexibles.

En coincidencia con este aporte, Salmerón *et al.* (2023) reconocen que la IA es una herramienta con “gran potencial para mejorar la educación superior” (p. 28). Su impacto se refleja al personalizar el aprendizaje y automatizar tareas administrativas, consolidando entornos más eficientes e inclusivos.

Para Cajo-Torres *et al.* (2024), la aplicación de ChatGPT en el aula la “convierte en una herramienta significativa para impulsar el soporte y perfeccionamiento académico” (p. 199). Frente a ello, su asociación con el aprendizaje activo permite el “desarrollo de capacidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la comunicación efectiva” (Choque-Castañeda y Morales, 2023, p. 10), siempre y cuando se aborde de forma responsable y bajo lineamientos éticos.

Estudios como el de Ulloa y Carcausto (2024) reconocen en el aprendizaje activo “un método de enseñanza-aprendizaje que fomenta el aprender haciendo, generando un entorno que promueva el desarrollo de habilidades” (p. 932). En este campo se reconocen teóricos como John Dewey, citado en el trabajo de Ruiz (2013), quien refiere a que la “educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia” (p. 106), y esta se adquiere precisamente bajo la premisa del “aprender haciendo”.

En este apartado es importante referir a las implicaciones éticas del uso de la IA en educación superior. Por ello, González-Fernández *et al.* (2025) reconocen “la sinergia entre ética y responsabilidad, así como privacidad y seguridad al emplear esta tecnología en contextos académicos” (p. 2).

Uso de ChatGPT en el aprendizaje activo en la educación superior

En educación, el uso de ChatGPT y su vinculación con el aprendizaje activo corresponde a “un enfoque pedagógico que va más allá de la simple adquisición de conocimientos, motivando un papel más colaborativo y participativo del estudiante en su proceso” (Vera, 2023, p. 32). Además, tiene énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas, necesarios en un modelo educativo actual.

González y Torres (2024) señalan que el aprendizaje activo “implica la participación de los estudiantes en todas las etapas del proceso educativo” (p. 656). Su importancia se evidencia en la capacidad de cambiar el modelo tradicional del aula para dar paso a una aula participativa y dinámica, en la que se insertan elementos de gamificación asociados con la tecnología.

ChatGPT favorece el pensamiento crítico y creativo al ofrecer diversas perspectivas sobre un tema e impulsa a los estudiantes y docentes a analizar, cuestionar y argumentar con mayor profundidad. En este sentido, el papel del docente pasa de ser “un transmisor de contenidos a un mentor que desafía y motive el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, creatividad y solución de problemas” (Atencio-González, 2023, p. 24). En la incursión de ChatGPT en el aprendizaje activo, Zumba-Nacipucha *et al.* (2023) señalan que para el docente se abre un abanico de alternativas como la generación de experiencias educativas más dinámicas y personalizadas. En cuanto al aporte de Franco y Rea (2023), ChatGPT es una herramienta que promete incidir en la productividad del estudiante frente a la gestión de tareas, la optimización de recursos y el abordaje de los desafíos que se puedan presentar.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para el desarrollo de esta investigación se aplicó un enfoque mixto, que integra métodos cualitativos y cuantitativos para ofrecer una visión más completa y rigurosa del fenómeno en estudio. Agrazal (2023) señala que este tipo de investigación permite “la recopilación e integración de datos cualitativos y cuantitativo en un solo estudio” (p. 5), lo que posibilita una mejor comprensión del fenómeno de interés. Esta integración metodológica no solo amplía las posibilidades de interpretación, sino que también la comprensión de los resultados.

Por su lado, Medina *et al.* (2023) reconocen que a través de la metodología mixta “se integran enfoques con varias funciones, como la triangulación de datos, la complementariedad de métodos y la generación de resultados sólidos y convincentes” (p. 10). En este sentido, el uso de este enfoque contribuye a validar los hallazgos desde diferentes perspectivas y a garantizar la fiabilidad y validez de la información obtenida.

Diseño de investigación: triangulación

Se adoptó un diseño de métodos mixtos de triangulación concurrente (QUAN + QUAL). Este diseño se selecciona explícitamente para corroborar y validar hallazgos a través de diferentes modalidades de recolección de datos, superando las debilidades inherentes a cualquier método único.

Mientras que los datos cuantitativos (encuestas) permiten identificar patrones generalizables sobre la frecuencia de uso y la correlación con la percepción de aprendizaje ($N = 36$), los datos cualitativos (entrevistas a expertos y análisis documental) proporcionan la profundidad necesaria para explicar por qué ocurren estos patrones y cómo se está transformando la práctica docente ($N = 3$). La convergencia de estos datos permite una comprensión holística del fenómeno.

En el aprendizaje activo es fundamental un proceso cognitivo y metacognitivo (reflexión, autorregulación) que siempre es observable externamente. Como observador en un aula puede ver a un estudiante mirando una pantalla, pero no puede “ver” si está analizando un *prompt* de ChatGPT o aceptándolo. Las medidas de autoinforme (encuestas validadas) cuando se diseñan para medir la percepción de compromiso y autoeficiencia son herramientas estándar y validadas en la psicología educativa para acceder a estos estados internos.

A diferencia de las dinámicas de aula tradicionales, la interacción estudiante-IA ocurre de manera asincrónica y fuera del aula física (hogar, biblioteca). Una metodología de inmersión en el campo, observación de aula, perdería la gran mayoría de las interacciones reales de aprendizaje cuando ocurren con la herramienta. Por lo tanto, las entrevistas y encuestas retrospectivas son más adecuadas para capturar este fenómeno disperso.

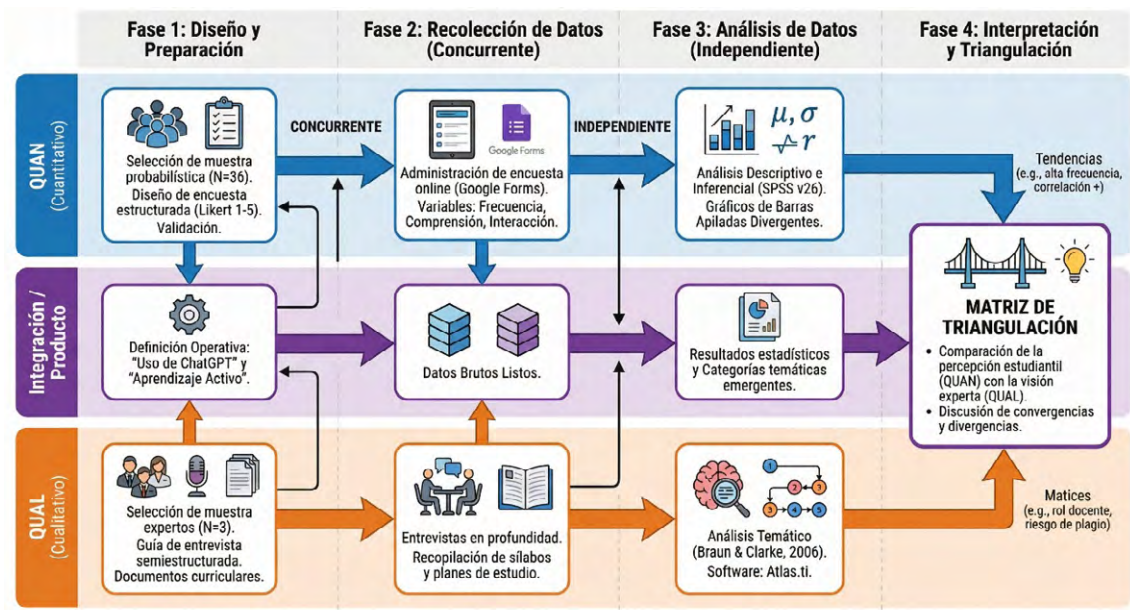
Estudios recientes (Deslauriers *et al.*, 2019; Miller *et al.*, 2021) sugieren que, aunque la percepción de aprendizaje puede diferir del aprendizaje real, la percepción de compromiso (*engagement*) aumenta la motivación y la persistencia. Al triangular la percepción

del estudiante con la evaluación experta de los docentes (quienes ven los resultados de aprendizaje) se construye una imagen robusta sin necesidad de una etnografía pura.

Diagrama del procedimiento de investigación

A continuación, se presenta la estructura detallada del flujo de investigación. Este se organiza en tres fases interconectadas:

Figura 1. Diagrama de flujo del diseño de triangulación concurrente



Nota. Este diagrama sistematiza el flujo metodológico descrito en las secciones narrativas, lo que asegura la transparencia y replicabilidad del estudio.

Fuente: Creswell y Plano Clark (2018)

En cuanto al diseño de la investigación, se adoptó un diseño de tipo correlacional, el cual, según Ramos (2020), se utiliza “cuando surge la necesidad de plantear una hipótesis en la que se proponga un vínculo entre dos o más variables” (p. 3). En correspondencia con el enfoque, el autor destaca que, en el ámbito cuantitativo, este tipo de diseño supone la aplicación de procesos estadísticos, mientras que, en el enfoque cualitativo, se recurre a procedimientos de codificación y análisis interpretativo. Por su parte, Gómez (2020) reconoce que este tipo de diseño permite reconocer “el grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto particular” (p. 479).

En su aplicación, la investigación correlacional permitió desglosar la información sobre las variables asociadas con el uso de las herramientas de IA como ChatGPT y su influencia en el aprendizaje activo (Tabla 1). Así, se identificaron oportunidades y fortalezas en un contexto de educación superior desde la perspectiva y aporte de los miembros de la comunidad educativa (docentes y estudiantes). Este particular también se evidencia en el análisis que se realiza, donde es necesaria la triangulación de información; es decir: generar análisis y converger en criterios similares a partir de la información obtenida.

Tabla 1. Variables y dimensiones de la investigación

Tipo de variable	Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores
Variable independiente	Uso de ChatGPT	Uso de la herramienta ChatGPT como recurso digital para apoyar el aprendizaje y la generación de ideas.	Frecuencia de uso Propósito académico Nivel de interacción	Promedio de uso semanal Actividades en las que se emplea ChatGPT Percepción de utilidad
Variable dependiente	Aprendizaje activo	Proceso mediante el cual el estudiante participa de forma práctica y colaborativa en la construcción de su conocimiento.	Participación activa Aprendizaje autónomo Pensamiento crítico	Grado de participación Capacidad para resolver problemas Aplicación de conocimientos Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico

Fuente: *elaboración propia*

Población y muestra

La población fueron estudiantes de posgrado en universidades de Ecuador. La muestra final fue de treinta y seis estudiantes. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia. La participación fue voluntaria y limitada a los grupos accesibles a los investigadores. Este reconocimiento aumentó la honestidad metodológica. Por otra parte, la muestra cualitativa tuvo a tres expertos, seleccionados mediante muestreo intencional basado en criterios de experiencia en tecnología educativa y rol activo de investigación.

- Experto 1
 - » Experiencia en proyectos de desarrollo social comunitario vinculados con la docencia, la investigación y la vinculación social.
 - » Diseño, ejecución y evaluación de proyectos de investigación educativa, integrando la docencia, la investigación y la innovación.
 - » Docente universitario.
- Experto 2
 - » Doctoranda en el Programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación de la Universidad de Huelva.
 - » Miembro y parte del directorio de la Red Alfamed Joven, una organización que reúne a jóvenes investigadores comprometidos con la promoción de la alfabetización mediática e informacional.
- Experto 3
 - » Profesor investigador.
 - » Miembro del Grupo de Investigación GITIC y del grupo de Investigación GITED.

» Miembro de la Red Loja Investiga y de la Red RICHSL.

» Estudiante de doctorado en Ciencias Gerenciales.

Además de la valoración de los perfiles profesionales de los expertos, también se suma una característica ligada con la investigación, como es el uso de herramientas de IA. Frente a lo cual se valida el nivel de experticia en este campo.

Es importante señalar que la selección de la muestra se desarrolló bajo un muestreo no probabilístico por conveniencia, que permite la selección de forma arbitraria (Hernández, 2020). En este caso, se enfatizó la selección de individuos que comparten determinadas características, como es el caso de ser estudiantes universitarios.

Muestreo

En atención con los segmentos participantes, a continuación se desglosa la validación de las muestras correspondientes:

- **Estudiantes:** el muestreo para los estudiantes se realizó mediante un muestreo probabilístico simple, al azar, donde todos los estudiantes de la Maestría en Educación Superior participaron. Es importante destacar que, por la libertad de participación, el muestreo también puede ser considerado como no probabilístico por conveniencia.
- **Docentes:** se utilizó un muestreo no probabilístico de casos importantes o críticos. Este grupo fue seleccionado según su experiencia y conocimiento

de las tecnologías en estudio, por lo que su aporte es valioso para fundamentar el estudio.

Justificación del tamaño muestral

Para determinar el tamaño de la muestra se consideraron criterios de accesibilidad y disponibilidad de los participantes. Esto permitió conformar un grupo de treinta y seis estudiantes y tres docentes expertos. Los participantes fueron seleccionados para garantizar una diversidad de perspectivas que enriquezca los resultados del estudio.

Rigor estadístico y calidad de los instrumentos

Para garantizar la validez y habilidad de los hallazgos se aplicaron las siguientes pruebas psicométricas a la encuesta diseñada *ad-hoc*.

Reporte de fiabilidad (Alpha de Cronbach)

El instrumento demostró una alta consistencia interna. El coeficiente Alpha de Cronbach calculado para la escala total de quince ítems fue de $\alpha = .86$. Específicamente, la subescala de interacción y comprensión obtuvo un $\alpha = .82$, superando el umbral recomendado de .70 para investigaciones en ciencias sociales (George y Mallery, 2003). Esto confirma la fiabilidad de las puntuaciones.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

A continuación se describen las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados.

Entrevistas semiestructuradas

Se orientan a los docentes expertos para conocer sus percepciones sobre el impacto de ChatGPT (GPT-4) en el aprendizaje activo en educación superior. Este instrumento permitió explorar sus experiencias, valoraciones y criterios sobre la integración de tecnologías de IA en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con el diseño de las entrevistas se buscó obtener información cualitativa para comprender cómo los docentes interpretan y aplican ChatGPT en su práctica, así como los retos y oportunidades que perciben en su uso. Según Ferial *et al.* (2020), la entrevista es una comunicación interpersonal orientada a obtener respuestas a preguntas planteadas, lo que permitió generar un diálogo que reveló aportes clave sobre

el papel de ChatGPT como recurso de apoyo en el aprendizaje activo.

Encuestas

Se dirigen a los estudiantes de la Maestría en Educación Superior, cuyo propósito es evaluar el impacto del uso de ChatGPT en la implementación de las estrategias de aprendizaje activo. Este instrumento se diseñó con preguntas de opción múltiple y escalas tipo Likert, orientadas a medir la frecuencia de uso, nivel de comprensión e interacción con la herramienta. Esto permitió obtener datos cuantitativos sobre las percepciones y prácticas de los participantes.

Según Blanchar y Martínez (2025), la encuesta “es una técnica de recolección de datos que implica la formulación y administración de un conjunto de preguntas” (p. 2). Esta, al ser aplicada a una muestra representativa, permite recopilar información sobre un tema específico. En virtud de ello, la encuesta se implementó en formato digital mediante Google Forms, lo que facilitó su distribución, acceso y recolección de respuestas, además de agilizar los procesos de organización, revisión y tabulación de los datos.

Análisis documental

Este instrumento se aplicó a la revisión de planes de estudio para identificar cómo se incorpora la IA en el proceso formativo y evaluar el nivel de planificación pedagógica de los docentes. El análisis documental permitió examinar sistemáticamente los programas académicos para detectar competencias digitales, contenidos relacionados con IA y estrategias metodológicas orientadas al aprendizaje activo.

A través de esta revisión se logró obtener una visión amplia sobre la adaptación de los modelos formativos en las instituciones de educación superior. Con esto se evidenciaron los avances y desafíos en la incorporación de tecnologías emergentes.

Procedimiento de investigación

En el desarrollo de la investigación se valida y construye un proceso organizado, que integra tres fases, cada una con sus objetivos correspondiente y que responden a:

- **Primera fase:** revisión bibliográfica para la generación del marco teórico y la obtención de fundamentos de la investigación. Esta etapa permite recoger los aportes de teóricos y autores que han

referido al tema en sus investigaciones, para lo cual se consultan documentos que datan de los últimos cinco años, además de considerarse artículos académicos y científicos.

- **Segunda fase:** se diseñaron, construyeron y validaron los instrumentos de recolección de datos mediante un pilotaje que evaluó su funcionalidad y claridad. La recolección se fortaleció con una triangulación de fuentes y enfoques. Para el análisis se utilizaron herramientas de Office (Excel) en los datos cuantitativos y un análisis temático en los datos cualitativos.
- **Tercera fase:** comprende el análisis y discusión de los resultados alcanzados durante las fases previas, para lo cual se utilizaron técnicas de tabulación y procesamiento de datos, con su respectiva organización. Los resultados se compararon con estudios preliminares para identificar patrones y aportes necesarios para esta investigación, a partir de las variables y dimensiones.

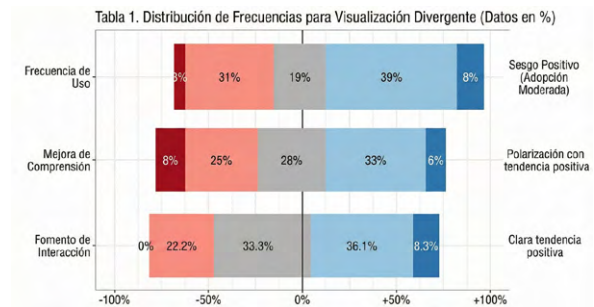
Análisis estadístico cualitativo

Análisis estadístico: para el análisis de los datos se empleó la correlación de Pearson, con el fin de evaluar la relación existente entre las variables cuantitativas incluidas en el estudio. Este coeficiente permitió medir la fuerza y dirección de la asociación lineal entre los indicadores vinculados con el uso de ChatGPT y las dimensiones del aprendizaje activo. Asimismo, se aplicaron pruebas estadísticas inferenciales que posibilitaron determinar el nivel de aporte de los resultados, verificando si las correlaciones presentan validez o si podrían atribuirse eventualmente. De esta manera, el análisis contribuyó a sustentar las hipótesis y a establecer conclusiones basadas en evidencia cuantitativa.

- **Análisis cualitativo:** se realizó mediante un análisis temático para la interpretación de los datos cualitativos obtenidos mediante las entrevistas aplicadas a los expertos. Este proceso implicó la codificación ordenada de las respuestas a partir de la información obtenida en variables y dimensiones, que reflejan experiencias y valoraciones de los participantes respecto al impacto de ChatGPT en el aprendizaje activo. El análisis permitió organizar la información en categorías, lo que facilitó su comprensión y contextualización con el fenómeno estudiado.

Los datos sobre el uso de ChatGPT y su impacto en la comprensión se exhiben procesados:

Figura 2. Distribución de frecuencias para visualización divergente (datos en %)



Nota. En un gráfico de barras divergentes, el 19 % "neutral" de frecuencia de uso se centraría en el eje 0, con el 34 % extendiéndose a la izquierda (rojo/naranja) y el 47 % a la derecha (azul/verde).

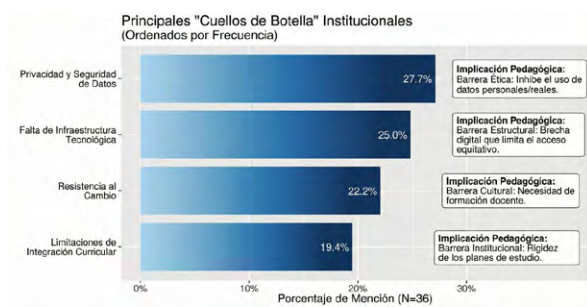
Fuente: elaboración propia

El análisis de la Tabla 1 revela que la adopción de ChatGPT no es universal, pero sí significativa. El 47 % de los estudiantes reporta un uso frecuente o constante, superando al grupo de uso esporádico. Más relevante aún es el dato sobre la interacción: el 44.4 % percibe un impacto positivo en la interacción activa, frente a solo un 22.2 % negativo. Esto sugiere que, para casi la mitad de la muestra, ChatGPT ha dejado de ser una novedad para convertirse en una herramienta de andamiaje cognitivo. Sin embargo, el alto porcentaje de neutralidad (33.3 % en interacción) indica un grupo significativo de estudiantes que aún no ha integrado la herramienta pedagógicamente o que la utiliza de manera pasiva.

Se calculó el coeficiente de correlación de Pearson para evaluar la relación entre la frecuencia de uso de herramientas de IA (como ChatGPT) y la percepción de interacción activa con los contenidos de aprendizaje. Los resultados mostraron una correlación positiva fuerte y estadísticamente significativa, $r(34) = .65, p < .001$. Esto indica que los estudiantes que utilizan ChatGPT con mayor frecuencia tienden a reportar niveles más altos de interacción y compromiso cognitivo con el material de estudio, lo que apoya la hipótesis de que la herramienta facilita el aprendizaje activo cuando se integra en la rutina académica.

Por otra parte, tenemos los desafíos percibidos. A diferencia de los beneficios, estos datos se visualizan mejor mediante el presente gráfico:

Figura 3. Análisis de barreras y desafíos



Nota. Adaptado de los resultados.

Fuente: elaboración propia

Es notable que los mayores desafíos no son pedagógicos *per se* (por ejemplo: “no entiendo la herramienta”), sino estructurales y éticos. El 27.7 % de preocupación por la privacidad resalta una madurez digital crítica en los estudiantes de posgrado, quienes reconocen los riesgos del capitalismo de vigilancia inherente a los LLMs (modelos de lenguaje grandes). La falta de infraestructura (25 %) advierte que el aprendizaje activo mediado por IA sigue siendo un privilegio dependiente de la conectividad.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se exponen los resultados de las variables y sus categorías.

Características de los participantes

El 78 % de los participantes corresponde al género femenino y el 22%, al masculino. En las edades con mayor predominancia se encuentran a partir de los 31 años, en tanto los rangos de 31 a 35 años y 36 años o más obtienen porcentajes del 36 % y 47 %, respectivamente.

Formación académica

La formación académica, considerando tanto el nivel como el área de conocimiento, cuyos resultados se

presentan en la Tabla 2, señalan que la gran mayoría de los participantes se encuentran en un nivel de maestría. Estas, a su vez, están ligadas a diferentes áreas del conocimiento.

Tabla 2. Información sobre formación académica

Nivel académico	Participantes	Área de conocimiento
Doctorado (Ph. D)	1	Comunicación
Licenciatura	2	Ingeniería en electrónica
Maestría	33	Cada participante se encuentra en un área diferente
Total	36	

Fuente: elaboración propia

Uso de herramientas de IA (frecuencia, nivel de comprensión e interacción)

En la Tabla 3 se presentan los resultados sobre el uso de ChatGPT, frecuencia de uso y su impacto en la comprensión y la interacción activa. En este sentido, aunque el 39 % de los participantes afirmó utilizar ChatGPT de manera frecuente y un 33 % destacó mejoras en la comprensión de los contenidos, estos porcentajes, si bien positivos, muestran que la integración aún no es generalizada ni profunda. El 36 % reporta un impacto positivo en la interacción activa, lo que muestra que ChatGPT no solo facilita la comprensión, sino que también fortalece la participación dinámica y reflexiva.

En contraste, un segmento menor, representado por el 3 %, precisa que nunca han utilizado la herramienta, lo cual puede estar asociado con la falta de acceso o poco conocimiento sobre su funcionalidad. Además, el 6 % menciona que no han experimentado un impacto en términos de comprensión, lo que podría despertar limitaciones en la adaptación de la herramienta a ciertos contextos o perfiles.

Tabla 3. Frecuencia de uso e incidencia a nivel de comprensión e interacción

Ítem	En ocasiones	Frecuentemente	Neutral	Nunca	Siempre
Frecuencia de uso de herramientas de IA (como ChatGPT) en las actividades académicas	31	39	19	3	8
¿ChatGPT le ha permitido comprender los temas que estudia?	25	33	28	8	6
¿ChatGPT fomenta la interacción activa con los contenidos de aprendizaje?	22.2	36.11	33.33	----	8.3

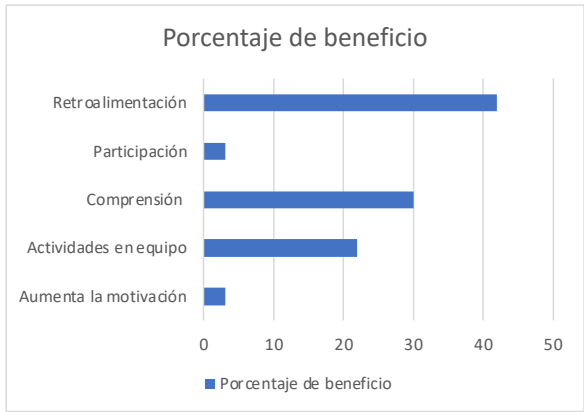
Fuente: elaboración propia

Beneficios de herramientas de IA

En relación con los beneficios identificados, se valida la retroalimentación personalizada (42 %), la mejora de la comprensión conceptual (30 %) y la eficiencia en el uso del tiempo (40.62 %). Esto evidencia que ChatGPT optimiza los procesos de enseñanza y fortalece el aprendizaje activo. Sin embargo, se revela un riesgo de dependencia cognitiva, en tanto los estudiantes podrían sustituir la reflexión por la inmediatez.

En este contexto, el rol del docente es fundamental como mediador y diseñador de experiencias que integren IA sin reemplazar la práctica del conocimiento. Aunque solo un 3 % destaca beneficios como mayor motivación, compromiso, atención y participación, estos datos —aunque bajos— deben considerarse por el potencial que pueden alcanzar.

Figura 4. Beneficios de la IA



Fuente: elaboración propia

Desafíos con la implementación de ChatGPT

En relación con los desafíos de implementación de esta herramienta, se evidencia con el 27.7 % que la preocupación por la privacidad y la seguridad son los principales obstáculos. Más adelante, un 25 % señala la falta de infraestructura tecnológica con dispositivos insuficientes o desactualizados y conexiones inestables, lo que limita el uso de ChatGPT. Esta situación es más evidente en zonas rurales, donde la escasez de recursos profundiza la brecha digital.

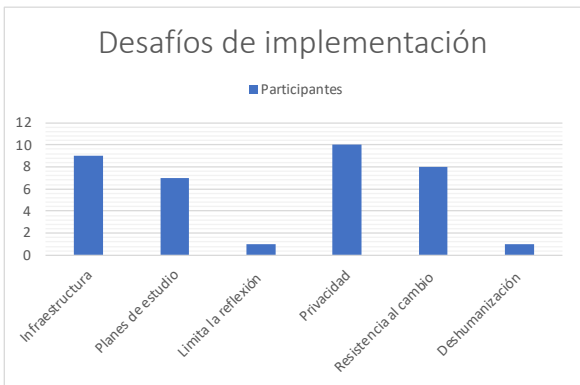
Finalmente, un 22 % corresponde a la resistencia al cambio; una barrera vinculada con factores culturales y psicológicos. A saber: el temor a lo desconocido o la creencia de que la IA puede reemplazar al intelecto humano.

Tabla 4. Desafíos que presenta ChatGPT

Ítems	Codificación	Participantes	%
Falta de infraestructura tecnológica adecuada en instituciones	Infraestructura	9	25
Limitaciones para integrar la IA con los planes de estudio existentes	Planes de estudio	7	19.4
No fomenta la parte crítica y de reflexión del estudiante. Se convierte en una herramienta de control c y control v	Limita la reflexión	1	2.7
Preocupación frente a la privacidad y seguridad de los datos	Privacidad	10	27.7
Resistencia al cambio y aprendizaje por parte de los docentes o estudiantes	Resistencia al cambio	8	22.2
Uso inadecuado, y la deshumanización que genera al trabajar con casos clínicos reales en donde cada paciente es un mundo. Hay muchos riesgos al dejar el análisis clínico al 100 % a la IA	Deshumanización	1	2.7

Fuente: elaboración propia

Figura 5. Desafíos que se presentan con el uso de ChatGPT



Fuente: elaboración propia

Confiabilidad en ChatGPT

En la Tabla 5 se expone la percepción de confiabilidad de ChatGPT. Los resultados evidencian una tendencia hacia una posición neutral con el 58 % de los participantes, quienes manifiestan una postura intermedia en atención a la confianza que le dan. De esta manera se reconoce que ChatGPT aún no genera confiabilidad total, dado desde la falta de uso adecuado o desde su familiarización.

El 22 % de los participantes considera confiable a ChatGPT, lo que refleja una percepción positiva sobre su utilidad. Sin embargo, solo el 6 % está totalmente de acuerdo y otro 6 % totalmente en desacuerdo. Quienes confían en la herramienta probablemente han experimentado respuestas precisas y útiles, mientras que quienes no confían han enfrentado limitaciones.

Tabla 5. Percepción de la confiabilidad al implementar ChatGPT

ChatGPT es altamente confiable para personalizar el contenido para el aprendizaje activo	Participantes	Porcentaje
De acuerdo	8	22
En desacuerdo	3	8
Neutral	21	58
Totalmente de acuerdo	2	6
Totalmente en desacuerdo	2	6
	36	100

Fuente: elaboración propia

Beneficios de ChatGPT en el aprendizaje activo (incidencia del tiempo)

En las tablas 6 y 7 se analizan los beneficios de implementación y el tiempo de usabilidad. Se destacan el diseño de recursos interactivos (28.12 %), seguido de su aplicación como una herramienta para la evaluación y retroalimentación (12.5 %). En cuanto al tiempo de aplicación, se destaca la contribución con la eficiencia y productividad (40.62 %) y la búsqueda de mejores resultados académicos (34.37 %).

Las tablas 6 y 7 muestran una visión completa de los beneficios derivados de la implementación de ChatGPT, tanto en general como según el tiempo de uso. El diseño de recursos interactivos alcanza el porcentaje más alto (28 %), lo que evidencia la capacidad de la herramienta para generar contenidos dinámicos y personalizados que fortalecen de forma notable el proceso formativo.

Asimismo, se confirma su utilidad como herramienta de evaluación y retroalimentación (14 %). Se destaca como una función complementaria clave que permite generar análisis rápidos y personalizados, promover la autoevaluación y facilitar la identificación de áreas de mejora.

Tabla 6. Beneficios de implementación

Beneficios de implementación de ChatGPT y aprendizaje activo	Participantes	Porcentaje
Apoyo para la planificación docente	12	33
Herramienta de personalización	3	8
Herramienta para la evaluación y retroalimentación	5	14
Para el diseño de recursos interactivos	10	28
Resolución de casos prácticos	2	6
Sistema de evaluación y retroalimentación	4	11
	36	100

Fuente: elaboración propia

En atención al tiempo de usabilidad, se precisa de la contribución con la eficiencia y productividad como el beneficio más destacado (38 %). Este valor permite reconocer que ChatGPT optimiza el tiempo, con el desarrollo de tareas de forma ágil, desde consultas hasta la generación de textos o la resolución de problemas específicos. En cuanto al 31 % se reconoce la influencia de esta herramienta en la obtención de resultados académicos óptimos y, con ello, el impulso del aprendizaje activo y la construcción de conceptos complejos.

Tabla 7. Beneficios de implementación en relación con el tiempo

Beneficios de implementación de ChatGPT y aprendizaje activo en relación con el tiempo	Participantes	Porcentaje
Alcanzar mejores resultados académicos	11	31 %
Contribuir con la eficiencia y la productividad en la enseñanza	14	38 %
Desarrollo de habilidades	5	14 %
Mejorar los niveles satisfacción y la retención de los estudiantes	6	17 %
	36	100 %

Fuente: elaboración propia

Resultados de entrevistas

Las entrevistas a expertos generaron un conjunto de palabras clave que reflejan las oportunidades que ofrece ChatGPT (Figura 6). Los aportes resaltan el papel del docente como transformar el proceso formativo y la participación del estudiante como elementos centrales. Por parte del estudiante, ChatGPT puede ampliar las oportunidades de aprendizaje, pues brinda autonomía, acceso a la información, creatividad y pensamiento crítico. No obstante, se subraya la importancia de orientar su uso ético y responsable.

Figura 6. Nube de palabras que condensan los resultados de entrevistas a expertos



Fuente: elaboración propia

Los resultados evidencian que ChatGPT es eficaz para promover el aprendizaje activo, siempre que exista equilibrio entre innovación tecnológica y reflexión humanista.

Discusión

El uso frecuente de herramientas de IA influye en la acción pedagógica, pues facilita la comprensión de contenidos y promueve la interacción activa. Berrones y Buenaño (2023) evidencian el crecimiento sostenido de ChatGPT por su accesibilidad y adaptabilidad. Este avance tecnológico requiere fortalecer las competencias digitales y promover su uso responsable, por lo que las instituciones deben incorporar programas de alfabetización digital y ética para el desarrollo integral de los docentes y estudiantes. Bravo *et al.* (2024) señalan que ChatGPT puede mejorar la retroalimentación y la interacción colaborativa, en línea con los resultados de esta investigación. Este potencial se alcanza cuando el docente actúa como mediador y planificador e integra la herramienta en actividades con objetivos pedagógicos claros. Desde una visión crítica, es necesario rediseñar la práctica docente para que la tecnología no sustituya la labor educativa, sino que la fortalezca. En correspondencia con los resultados, se evidencia que ChatGPT ofrece beneficios pedagógicos concretos como la generación de recursos interactivos (28.12 %), el apoyo en evaluación y retroalimentación (12.5 %) y la optimización del tiempo (40.62 %), lo que repercute en la eficiencia del proceso formativo. Asimismo, los hallazgos revelan limitaciones estructurales y éticas que requieren atención prioritaria. Entre ellas, la preocupación por la privacidad de los datos (27.7 %), la falta de infraestructura tecnológica (25 %) y la resistencia al cambio (22 %). Estos desafíos demandan una respuesta institucional que combine inversión tecnológica, formación docente continua y marcos de gobernanza digital. El estudio demuestra que ChatGPT favorece el aprendizaje activo al impulsar la autonomía, creatividad y autorregulación del estudiante. Su impacto depende de una planificación pedagógica crítica que considere riesgos como sesgos, desinformación o dependencia. Por ello, se recomienda que las instituciones desarrollen líneas de investigación y propuestas curriculares centradas en ética de la IA, competencias e innovación educativa sostenible. Fernández *et al.* (2024) exploran la frecuencia de uso de ChatGPT en estudiantes universitarios. Concluyen que existe un uso continuo. Este estudio destaca que existe familiaridad con ChatGPT por lo que los estudiantes lo vinculan con su formación, además de destacar la calidad y cantidad de información a obtener.

Loayza-Maturrano (2024) también destaca que el uso frecuente de ChatGPT aporta al ahorro de tiempo, mejora la redacción y facilita la generación de ideas y la recopilación de información. Estos hallazgos refuerzan las oportunidades que ofrece la herramienta dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pérez y Robador (2023), al respecto de los beneficios que se obtienen con el uso de ChatGPT, corroboran lo relacionado con la retroalimentación y la interacción. Esto en cuanto se reconoce como beneficio la posibilidad de “crear espacios de aprendizaje colaborativo y participativo, fomentando la discusión y el debate entre estudiantes” (p. 112). En atención a las limitaciones del uso de ChatGPT, Marín-Guamán (2023) se enmarca en aspectos como la capacidad para entender un texto y lograr un verdadero aporte, además de posibles sesgos lingüísticos que podrían variar las respuestas.

Se reconoce a ChatGPT como una herramienta innovadora para los docentes por su capacidad de generar recursos interactivos y plantear casos. Pérez *et al.* (2025) destacan su utilidad en Lengua y Literatura, donde facilita explicaciones, ejemplos y una mejor comprensión de textos, y fortalece las habilidades lingüísticas.

En atención con la generación de recursos interactivos, Trillo *et al.* (2024) refiere a la creación de juegos educativos, en los que la herramienta permite “promover la colaboración y el trabajo en equipo en los estudiantes” (p. 5). Las iniciativas generadas a través de esta herramienta fomentan un escenario educativo que motiva la colaboración, el aprendizaje autónomo y la construcción del conocimiento.

Los hallazgos demuestran que la combinación de la autopercepción del estudiante (quien experimenta el proceso cognitivo) y la visión estructural del experto (quien diseña el entorno) proporciona una imagen completa del fenómeno. La inmersión física en el aula habría capturado el uso de dispositivos, pero no la calidad del diálogo interno del estudiante con la IA, algo que nuestra encuesta validada y las entrevistas en profundidad han logrado iluminar. La triangulación de la eficiencia (dato cuanti) con el riesgo de superficialidad (dato cuali) genera un *insight* de segundo orden que ninguna metodología por separado habría revelado: ChatGPT aumenta la velocidad del trabajo académico, pero requiere una intervención docente.

CONCLUSIONES

ChatGPT constituye una herramienta influyente en el proceso de enseñanza-aprendizaje gracias a su facilidad de uso y a los beneficios que ofrece, como el acceso temprano a información y la agilización de tareas. En educación superior, su uso creciente entre los estudiantes demuestra un impacto en la comprensión de contenidos y en la interacción. Esto evidencia una transformación hacia dinámicas de aprendizaje más participativas y reflexivas.

ChatGPT facilita actividades que promueven la interacción activa, la retroalimentación personalizada y la resolución de problemas, creando un entorno de aprendizaje dinámico y adaptable. Esta aporta beneficios en la formación académica como la personalización de la retroalimentación, la generación de recursos interactivos y la optimización del tiempo, fortaleciendo la eficiencia, la productividad y el rendimiento estudiantil.

La percepción de estudiantes y docentes sobre la implementación de ChatGPT evidencia oportunidades y desafíos para el aprendizaje activo. Aunque la herramienta promueve la interacción, persisten limitaciones como preocupaciones sobre privacidad, falta de infraestructura tecnológica y resistencia al cambio.

La incorporación de ChatGPT en los modelos pedagógicos de educación superior requiere comprender sus ventajas y limitaciones, así como fortalecer la formación docente para promover un uso metodológico adecuado. Los profesores y los estudiantes reconocen a ChatGPT como una herramienta innovadora que potencia la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico, siempre que su integración se realice de manera ética, planificada y contextualizada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, L., Limonchi, E., Limonchi L. y Limonchi, E. (2025). Tendencias del aprendizaje activo en estudiantes de secundaria: una revisión de literatura en América Latina. *Revista Invecom*, 6(3), 1-8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17161717>
- Agrazal, J. (2023). Investigación basada en métodos mixtos: desafíos y oportunidades. Centros. *Revista Científica Universitaria*, 12(2), 5-7.
- Alastor, E., Sánchez, E., Martínez, I. y Rubio, M. (2023). *TIC en educación en la era digital: propuestas de investigación e intervención*. UMA Editorial.

- Alomá, M., Crespo, L., González, K. y Estévez, N. (2022). Fundamentos cognitivos y pedagógicos del aprendizaje activo. *Mendive. Revista de Educación*, 20(4), 1353-1368.
- Arias, L. (2024). La inteligencia artificial como complemento a las estrategias de aprendizaje: Potenciando la educación del siglo XXI. *UCA Profesional*, 8(3), 6-9. <https://bit.ly/4kww3Uj>
- Atencio-González, R., Bonilla-Ron, D., Miles-Flores, M. y López-Závala, S. (2023). ChatGPT como recurso para el aprendizaje del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *CIENCIAMATRIA Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 9(9), 36-44. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1121>
- Berrones, L. y Buenaño, P. (2023). ChatGPT en el ámbito educativo. *Esprint Investigación*, 2(2), 45-54. <https://doi.org/10.61347/ei.v2i2.57>
- Blanchar Martínez, T. y Martínez Trujillo, N. (2025). ¿Entrevista o encuesta? Una diferencia necesaria. *Revista Latina de Comunicación Social*, 83, 1-2. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2025-2339>
- Bolaño-García, M. y Duarte-Acosta, N. (2024). Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación. *Revista Colombiana de Cirugía*, 39(1), 51-63. <https://doi.org/10.30944/20117582.2365>
- Bravo, J., García, F., Maliza, W. y Gómez-Rodríguez, V. (2024). ChatGPT como recurso de asistencia en la gestión pedagógica. *Código Científico Revista de Investigación*, 5, 338-351. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/nE4/497>
- Cajo-Torres, M., Ochoa-Icaza, S., Marín-Figuera, M. y Yáñez-Cando, X. (2024). ChatGPT como herramienta pedagógica en la metodología de aprendizaje basado en proyectos. *593 Digital Publisher*, 4(9), 197-209. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4.2493>
- Campozano, J., García, P., Coello, L., Arana, M. e Inte, J. (2024). Aprendizaje activo y enseñanza efectiva. *Educación*, 20(4), 1353-1368. https://doi.org/10.37811/cli_w1043
- Choque-Castañeda, M. y Morales, G. (2023). Impacto del uso de ChatGPT en la educación superior: Una revisión sistemática. *Revista EduTicInnova*, 11(1), 9-18. <https://bit.ly/4jaGVHz>
- Creswell, J. y Plano Clark, V. (2018). *Diseño y conducción de investigación con métodos mixtos*. SAGE.
- Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K. y Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *PNAS*, 39, 19251-19257 <https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116>
- Fernández, L., Vallejos, C. y Beltrán, P. (2024). ChatGPT: ¿el futuro del aprendizaje? Percepciones y uso entre estudiantes universitarios. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 24(2), 559-583. <http://doi.org/10.30827/eticanet.v24i2.31026>
- Franco, R. y Rea, J. (2023). *La influencia de ChatGPT en la educación superior de Guayaquil* [Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio de la Universidad Politécnica Salesiana. <https://bit.ly/41vgNjo>
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS para Windows paso a paso: Guía sencilla y referencia*. Allyn & Bacon.
- Gómez, E. (2020). Análisis correlacional de la formación académico-profesional y cultura tributaria de los estudiantes de Marketing y Dirección de Empresas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 478-483. <https://n9.cl/ol69h>
- González-Sánchez, J., Villota García, F., Moscoso Parra, A., Garcés Calva, S. y Bazurto Arévalo, B. (2023). Aplicación de la inteligencia artificial en la educación superior. *Dominio de las Ciencias*, 9(3), 1097-1108. <https://doi.org/10.23857/dc.v9i3.3488>
- González, C. y Torres, C. (2024). Transformando el aprendizaje de Metodología de Investigación: una revisión sistemática de gamificación y otras estrategias de aprendizaje activo. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), 1-26. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1908>
- González-Fernández, M., Romero-López, M., Sgreccia, N. y Latorre, M. (2025). Marcos normativos para una IA ética y confiable en la educación superior: estado de la cuestión. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(2), 181-208. <https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43511>
- Granados, J. (2022). Análisis de la inteligencia artificial en las relaciones laborales. *CES Derecho*, 13(1), 111-132. <https://doi.org/10.21615/cesder.6395>
- Hernández, O. (2020). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3), 1-3. <https://bit.ly/3QpqrI7>
- Herrera-Ortiz, J., Peña-Avilés, J., Herrera-Valdivieso, M. y Moreno-Morán, D. (2024). La inteligencia artificial y su impacto en la comunicación: recorrido y perspectivas. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 26(1), 278-296. <https://doi.org/10.36390/telos261.18>
- Loayza-Maturrano, E. F. (2024). Percepción de estudiantes universitarios sobre el uso de ChatGPT en la escritura académica. *Revista de investigación de la Facultad de*

- Humanidades*, 12(2), 28-38. <https://doi.org/10.35383/educare.v12i2.1195>
- Marín-Guamán, M. (2023). ChatGPT, ventajas, desventajas y su uso en la educación superior. *Revista Killkana Sociales*, 7(1), 3-8. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v7i1.1270>
- Martínez, J., Guevara, I. y Rodríguez, D. (2024). La inteligencia artificial en la educación superior: estrategias claves para abordar este desafío. *Revista Neuronum*, 10(1), 23-36. <https://bit.ly/4bWr1ho>
- Medina, M., Hurtado, D., Muñoz, J., Ochoa, D. y Izundegui, G. (2023). *Método mixto de investigación: Cuantitativo y cualitativo*. INUDI Perú. <https://bit.ly/4c9QVhO>
- Miller, K., Callaghan, K., McCarty, L. S. y Deslauriers, L. (2021). Increasing the effectiveness of active learning using deliberate practice: A homework transformation. *Physical Review Physics Education Research*, 17(1), 1-15.
- Pérez, M. y Robador, R. (2023). *El futuro de la educación universitaria con ChatGPT*. XVIII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. <https://bit.ly/44eLNqE>
- Pérez, M., Melo, M., Navarrete, P. y Escobar, E. (2025). ChatGPT en el aprendizaje de lengua y literatura en los estudiantes de tercero BGU. *RICEd: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(5), 66-77. <https://doi.org/10.53877/riced3.5-31>
- Puyol-Cortéz, J. L. (2023). Tecnologías emergentes en la educación del siglo XXI. *Multidisciplinary Collaborative Journal*, 1(4), 40-55. <https://doi.org/10.70881/mcj/v1/n4/25>
- Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1-6. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. <http://doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Salmerón, Y., Luna, H., Murillo, W. y Pacheco, V. (2023). El futuro de la inteligencia artificial para la educación en las instituciones de educación superior. *Revista Conrado*, 19(93), 27-34. <https://bit.ly/3Umtppc>
- Trillo, F., Trillo, J. y Ruiz, J. (2024). *Creación de juegos inclusivos en el aula con ChatGPT*. XVII Congreso Internacional de Educación e Innovación (CIEI 2024) Interconectando redes ante los desafíos educativos. <https://bit.ly/4j9HWjd>
- Ulloa, D. y Carcausto, W. (2024). Efecto de la gamificación en el aprendizaje activo: revisión sistemática. *Revista de Investigación Horizontes*, 8(33), 931-944. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.774>
- Vera, F. (2023). Aprendizaje activo y pensamiento crítico: impulsando el desarrollo estudiantil en una universidad privada chilena. *Revista Electrónica Transformar*, 4(3), 31-44. <https://bit.ly/3DXsxmR>
- Via, I. (2024). Potencialidades de la inteligencia artificial en la educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 2842-2854. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12533
- Zumba-Nacipucha, L., Tolozano-Benites, M., Vidal-Montaña, V. y Figueroa-Corrales, E. (2023). Estrategia de superación docente sobre la herramienta de inteligencia artificial CHATGPT. *Revista Polo de Conocimiento*, 8(10), 552-576. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i10.6141>

Implementación del aprendizaje basado en investigación en la consolidación de la enseñanza de la investigación

Implementation of Inquiry-Based Learning in the consolidation of research teaching

 José Eduardo Cifuentes Garzón

josecifuentes1980@gmail.com

Secretaría de Educación de Cundinamarca, Colombia

 Maira Alejandra Orjuela

mairaor@unisabana.edu.co

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Recepción: 11 de abril de 2025

Aprobación: 11 de julio de 2025



[Esta obra está bajo una](#) Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

DOI: <https://doi.org/10.70141/run.14.1209>

RESUMEN

En este artículo se reporta el proceso investigativo relacionado con la consolidación de la praxis pedagógica de la asignatura de Metodología de la Investigación a partir de la puesta en práctica del aprendizaje basado en investigación (ABI) en el estudiantado de noveno grado de un establecimiento educativo privado de la localidad de Tunja, Boyacá, Colombia. Dicha investigación es de enfoque cualitativo y el tipo de investigación es acción-reflexión. De la intervención con los cuarenta y siete estudiantes de grado noveno, surgen como principales resultados las mejoras en el fortalecimiento de las capacidades en investigación del estudiantado, haciendo las clases productivas y eficaces. Además, la profesora investigadora evidenció transformaciones profundas en la planeación, implementación y seguimiento de las prácticas de enseñanza de ABI en la educación básica y media. Se concluye que el ABI es una estrategia potente para aproximar asertivamente a los estudiantes a los procesos rigurosos de investigación.

Palabras clave: aprendizaje, educación básica, enseñanza, estudiantes, investigación, metodología

ABSTRACT

This article reports on the research process related to the consolidation of pedagogical praxis in the subject of Research Methodology through the implementation of Research-Based Learning (RBL) with ninth-grade students at a private educational institution located in Tunja, Boyacá, Colombia. The study follows a qualitative approach, and the type of research is action-reflection. From the intervention carried out with forty-seven ninth-grade students, the main results highlight improvements in the strengthening of students' research skills, making classes more productive and effective. In addition, the teacher-researcher identified profound transformations in the planning, implementation, and monitoring of RBL teaching practices in basic and secondary education. It is concluded that RBL is a powerful strategy for effectively introducing students to rigorous research processes.

Keywords: learning, basic education, teaching, students, research, methodology

INTRODUCCIÓN

Los procesos investigativos son cuestiones importantes para el desempeño profesional en el campo de la educación y otros campos del saber. Sin embargo, pocos se dedican a estas actividades, debido a las vivencias de cada uno en los estudios de pregrado y posgrado. Por tal razón, estos procesos son importantes para las instituciones educativas de educación secundaria y media, especialmente aquellos establecimientos que ofrecen programas de enfoque internacional, donde exigen a los estudiantes el desarrollo de distintas destrezas, tales como las investigativas y el aprendizaje autónomo. Así, durante el ejercicio investigativo se desarrolló una apuesta metodológica destinada al mejoramiento de la enseñanza en los profesores de Metodología de la Investigación, así como el perfeccionamiento de los aprendizajes en los estudiantes de Educación Básica, de tal manera que puedan tener mejores desempeños en los proyectos de grado en las futuras carreras profesionales.

Esta investigación se origina a partir de la observación directa del trabajo de aula y la detección de deficiencias de los estudiantes al avanzar a grados superiores en la aplicación de sus exploraciones investigativas. Esto se debe a su falta de comprensión de los principios de la investigación como el rigor científico, la ética y la transparencia, entre otros. Esta carencia surge durante su proceso de aprendizaje cuando no adquieren conceptos teóricos fundamentales para apreciar la efectividad de llevar a cabo una investigación bien fundamentada. Además, son escasas las dinámicas que involucren a los participantes en el proceso, afectando sus futuras actividades académicas y profesionales e impidiéndoles alcanzar mejores resultados. Por tal razón, se requieren estrategias que faciliten los aprendizajes en el estudiantado y la implementación de nuevas didácticas en el profesorado.

De acuerdo con lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera se fortalecen las prácticas pedagógicas en Metodología de la Investigación mediante el uso del aprendizaje basado en investigación (ABI) en el estudiantado de noveno grado del Colegio Bilingüe San Viator de Tunja? En esta perspectiva se formuló, como objetivo general, establecer de qué manera la estrategia ABI permite el robustecimiento de las prácticas pedagógicas en Metodología de la Investigación. Como objetivos específicos se establecieron 1) caracterizar las prácticas pedagógicas en Metodología de la Investigación a fin de indagar los aspectos positivos y por mejorar; 2) diseñar

e implementar unidades didácticas fundamentadas en el ABI en las clases de Metodología de la Investigación y 3) validar la efectividad de la implementación de las unidades didácticas basadas en el ABI en los aprendizajes de los escolares y en la práctica de la profesora investigadora.

Para lograr lo planteado se optó por la investigación acción-reflexión del profesor. Desde esta perspectiva, la profesora investigadora analizó su práctica de enseñanza desde los autoinformes de su quehacer, identificando aquellos aspectos que requerían atención, tales como la aplicación de metodologías enganchadoras entre los intereses de los estudiantes y los fundamentos de la asignatura de Metodología de la Investigación. Por ello, se prefirió el ABI para el diseño e implementación de cuatro unidades de aprendizaje, siguiendo el hilo conductor de la obra literaria Sherlock Holmes y sus historias investigativas¹. Finalmente, mediante la aplicación de un grupo focal y el análisis de los trabajos de los estudiantes, se identificó las transformaciones ocurridas en los aprendizajes del estudiantado y en las prácticas pedagógicas de la investigadora en la implementación de Metodología de la Investigación en básica secundaria. En cuanto al marco teórico, se abordaron las categorías de asignatura metodología de la investigación y aprendizaje basado en investigación.

Metodología de la Investigación

De acuerdo con Jiménez et al. (2023), la investigación metodológica son los procedimientos para la construcción de los saberes, lo cual requiere evidenciar los fundamentos epistemológicos que soportan las disposiciones en cuanto al paradigma, método, técnica y fases de cada objetivo específico. Es decir, es el conglomerado de instrumentos, mecanismos, momentos y fases implementados en las investigaciones para demostrar la rigurosidad y científicidad de lo estudiado. La metodología de la investigación es importante porque permite organizar el proceso de investigación, garantizar la validez y fiabilidad de los resultados, y contribuir significativamente al avance del conocimiento. Se divide en diferentes etapas que incluyen la definición del problema de investigación, la elaboración del estado del conocimiento, la enunciación

¹ Sherlock Holmes es un agente astuto inventado por el autor británico Arthur Ignatius Conan Doyle, cuyas historias se destacan por las observaciones y los razonamientos en la solución de los casos.

de hipótesis, la selección de la muestra, la recolección de la información, la interpretación de los datos y la exposición de los hallazgos.

La metodología se refiere a los procesos, pasos o mecanismos necesarios para la ejecución de una investigación (Bernal, 2010) buscando enseñar los principios del conocimiento y su aplicación en la resolución de problemáticas en lo académico y profesional (Mora y Sepúlveda, 2004) para el cambio de percepciones, arquetipos, proyectos y maneras distintas de comprender las realidades (Niño, 2011). El conocimiento de la metodología de la investigación en el sector educativo es relevante en la medida en que aporta en la comprensión de los fenómenos educativos y en la solución a las problemáticas en lo didáctico, pedagógico y educativo. De esta manera se puede notar cómo desde diversos ámbitos es esencial la práctica de la asignatura y el aporte que beneficia a los estudiantes en los diversos grados. Esta es un área de gran interés —sobre todo en la actualidad— para potenciar las habilidades de los alumnos que aspiran a una educación superior.

Una comprensión profunda de la metodología de la investigación facilita a los estudiosos fundamentar las actuaciones en procesos rigurosos y bien informados, aumentando así la validez y la confiabilidad de la investigación educativa. Además, su conocimiento favorece al investigador la selección de las herramientas adecuadas para recabar y analizar la información. Esto es esencial para obtener hallazgos exactos y confiables. De otra parte, este método de investigación admite valorar la eficacia de los estudios educativos realizados por otros investigadores, lo que ayuda a asegurar la pertinencia y solidez de los hallazgos conseguidos. Esto es relevante en el sector educativo para la formulación y presentación de propuestas de cambio sustentadas en datos y evidencias para el mejoramiento de los procesos formativos.

Aprendizaje basado en investigación

Según Rivadeneira y Silva (2017), el ABI corresponde a una estrategia educativa destinada a la investigación y la resolución de problemas, mediante la utilización de estrategias activas de aprendizaje. Esta permite al estudiantado desarrollar habilidades científicas. Para Santana *et al.*, (2020), el ABI fomenta el desarrollo de competencias investigativas, el autoaprendizaje, el

conocimiento a partir de la indagación, el gusto y la dedicación de los aprendices en los procesos para el fomento de los aprendizajes. Adicional a ello, para Piedra *et al.*, (2024), la inteligencia artificial IA puede transmutar profundamente el ABI al individualizar las experiencias de los aprendizajes y automatizar los quehaceres investigativos. Por ello, desde el ABI se puede aprovechar todos los recursos de la IA desde una perspectiva ética que facilite los procesos investigativos, sin reemplazar la capacidad crítica e innovadora del estudiantado.

Dentro de los procesos formativos, el uso de esta herramienta tiene diversas ventajas. Como lo indican Loukkola y Dakovic (2017), el ABI se caracteriza por 1) ubicar al estudiantado como eje central en la construcción de los saberes, y lograr el perfeccionamiento de las capacidades investigativas; 2) involucrar al estudiante en los procedimientos investigativos, estableciendo relaciones con los propios saberes, las necesidades y los intereses de los ámbitos profesionales y académicos; 3) acrecentar el aprecio por las instituciones educativas como gestoras del conocimiento; 4) brindar al profesorado la posibilidad de potenciar las destrezas investigativas con sus propios colegas y 5) posibilitar la cooperación con investigadores y otras organizaciones. En consecuencia, fomentar el ABI desde el bachillerato potencia en el estudiantado miradas distintas para la solución de problemáticas en los ámbitos académicos y sociales.

Por su parte, Poblete *et al.* (2019) encontraron que a medida que los integrantes del curso se convierten en participantes, desarrollan una corresponsabilidad con los profesores, pues asumen roles protagónicos en la construcción de los saberes a partir de la experiencia, las expectativas y los razonamientos. Esto genera aprendizajes reveladores que aportan en procesos educativos innovadores. De esta manera se lo puede apreciar como elemento de innovación educativa. En consecuencia, el ABI es considerado como una estrategia que enlaza los sucesos investigativos con la docencia, al emplear otras metodologías de enseñanza aplicables a diferentes materias. De esto se dependen los avances significativos del estudiantado cuando se involucra en el trabajo de campo como investigador, desde sus saberes y quehaceres para la solución de las problemáticas existentes en los contextos.

MATERIALES Y MÉTODOS

Enfoque de la investigación

La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo. Este enfoque, según Tamayo (2004), tiende a ser descriptivo al ser usado en el estudio de grupos pequeños como escuelas y salones de clase. Además, está caracterizado por la utilización de diseños flexibles para el estudio de las realidades de las poblaciones y la búsqueda de la transformación y el cambio en el marco del proceso investigativo, desde la interacción entre los fundamentos teóricos y prácticos.

En esta perspectiva, con el presente estudio se describen las transformaciones ocurridas en la práctica pedagógica de la metodología de la investigación derivadas de la ejecución del ABI. De esta manera, desde la reflexión de las prácticas de aula se pretendió vitalizar

falencias y dinamizar los procesos con los alumnos del grado seleccionado y así obtener mejoras en su proceso formativo y en las habilidades investigativas que necesitan.

Tipo de investigación

Este proceso se realizó desde los planteamientos de la investigación-acción-reflexión (Iafrancesco, 2003), la cual se cimienta en los paradigmas críticos y reflexivos, al interpretar las vivencias y las transformaciones de ciertas poblaciones, teniendo como propósito la contribución de los actores de las comunidades en la identificación de las problemáticas, las propuestas de intervención, su implementación y reflexión del proceso desarrollado. Por lo tanto, este estudio conllevó la aplicación de las cuatro fases esenciales de la investigación-acción-reflexión (Iafrancesco, 2003) indicadas en la siguiente tabla:

Tabla 1. Adecuación de las fases y propósitos según cada instrumento

Fases	Propósitos	Técnicas/instrumentos
1. Análisis y recolección teórica	Determinar las prácticas de la docente de investigación y de ellas tomar lo más significativo para incorporar en el proceso de la creación de la estrategia.	Autoinforme (Moriña, 2017): documento elaborado por la investigadora relacionada con el tema de estudio.
2. Acercamiento a la realidad		Autobiografía (Yuni y Urbano, 2005): narración de hechos importantes de la vida de la investigadora como profesora, a fin de captar sus creencias, intenciones y acciones.
3. Reflexión frente al ser y al deber ser	Analizar e interpretar basándose en la información recopilada en las fases 1 y 2 para la adecuación de las unidades didácticas que se aplicaron en la fase 4.	Observación (McMillan y Schumacher, 2005): permite describir y tomar nota directamente de los fenómenos investigados, lo cual fue registrado en el diario de campo.
4. Ejecución-reflexión	Resolver problemáticas e implementar mejoras que se evidencien en el aprendizaje de conocimientos básicos por parte de los alumnos de noveno grado y la adecuación de estrategias de mejora en la práctica pedagógica de la asignatura de Metodología de la Investigación por la profesora investigadora.	Grupo focal (Petracci, 2007): facilita la exploración de opiniones frente al tema de estudio desde las interacciones entre los sujetos participantes en el estudio.

Fuente: *elaboración propia*

Instrumentos de análisis de la información

En el momento de interpretación de las informaciones recopiladas, se tuvo en cuenta en el mismo orden de las fases para la condensación de los datos y la efectividad de estos. Se contó como instrumento de análisis digital la recopilación de la información en matrices de Excel para compilar las respuestas del cuestionario, los diarios de campo y las entrevistas, y para detallar el autoinforme y la autobiografía. Con este instrumento se logró organizar la información, identificar los aspectos relevantes de los datos recabados para cada objetivo específico, permitiendo presentar los hallazgos con rigurosidad.

Participantes

La investigación se desarrolló en el Colegio Bilingüe San Viator de Tunja, situado en la capital de Boyacá, Tunja, siendo este una extensión del Colegio Bilingüe Internacional San Viator de la ciudad de Bogotá. Cuenta actualmente con 785 estudiantes, desde grado preescolar hasta grado undécimo. Para la selección de los participantes se tomó el grado noveno (cuarenta y siete estudiantes matriculados en 2024), siendo unos de los grados con mayor interés para continuar en los procesos internacionales. El grupo seleccionado está conformado por estudiantes con edades entre los catorce a diecisiete años. Estos son ávidos de conocimiento y muestran habilidades para el aprendizaje, las artes, la música, los deportes y, sobre todo, para los procesos de experimentación; son curiosos e indagadores de sus intereses. Al ser un estudio cualitativo, se pretendió optimizar el aprendizaje del estudiantado desde la mejora de la práctica de la profesora investigadora, correlacionando para que el aprendizaje se fuera transformando, mediante la implementación de cuatro unidades didácticas basadas en el ABI. Se contó con el consentimiento informado de cada estudiante y autorización expresa de los padres, madres y acudientes para la participación en la investigación de todos los jóvenes.

RESULTADOS

En seguida se exhiben los hallazgos trascendentales del proceso investigativo, según lo planteado en los objetivos específicos del estudio.

Caracterización de las prácticas pedagógicas de Metodología de la Investigación

Con la implementación del autoinforme, la autobiografía y la observación de las clases de Metodología de la Investigación de la profesora investigadora se pudo caracterizar la práctica de aula desde la planificación, ejecución y valoración de los aprendizajes. Para ello, se presenta en la Tabla 2 cómo era antes y cómo es ahora la práctica:

Tabla 2. Caracterización de la práctica de enseñanza de Metodología de la Investigación

Aspectos de la práctica pedagógica	Antes del proceso investigativo	Después de la investigación
Planeación	No existía una planeación consistente con el proceso. Se llevaba de manera ortodoxa y sin verificar los resultados.	Existe un esquema de asignatura denominado Plan de Departamento. Se llevan unidades didácticas en grado octavo y noveno basadas en ABI.
Implementación	Se llevaba una dinámica de copiar y transcribir. Se limitaba a la búsqueda básica. El docente precisaba una clase catedrática.	El desarrollo de las clases es dinámico, 80/20 donde el aprendizaje es del alumno y el restante es del profesor. La reflexión es mayor para lograr aprendizajes significativos.
Evaluación	Se fijaba únicamente en la producción individual, cuantitativa.	Se trabaja de manera cooperativa, diferenciada, cualitativa y cuantitativa bajo el modelo constructivista.

Fuente: elaboración propia

Frente a las prácticas de enseñanza y al cambio incorporado en la institución educativa en la gestión académica y curricular, se pudo evidenciar que la estructuración de momentos como una planeación centrada en una secuencia didáctica, unidades de trabajo bajo el modelo constructivista y un sistema de evaluación para el aprendizaje del alumno permite mejorar las prácticas y, por ende, potencializar falencias sobre la investigación a fin de que el colegio obtenga

mejores resultados tanto en pruebas nacionales como internacionales, sin que esto genere agotamiento o deserción en los estudiantes. Esto permitió que la docente pudiera determinar qué estrategias se implementarían en las unidades didácticas, tales como integrar juegos de activación de conocimientos y herramientas tecnológicas dentro de las secuencias de aprendizaje para el logro de las metas establecidas.

Con el objetivo de fundamentar los cambios se acudió a un formulario de Google (herramienta web gratuita que admite la creación de cuestionarios para compilar informaciones de manera ágil) para identificar las bases investigativas de los alumnos. Las respuestas arrojaron un conocimiento bajo en cuanto a los requisitos que piden para la asignatura con los temas para llegar al Programa de Diploma del Bachillerato Internacional.

Además, se indagó la forma en la cual los alumnos ven la clase de Metodología de Investigación. Se determinó que no contaban con bases de investigación, teniendo en cuenta que sus docentes solo implementaban clases memorísticas, conductistas y no permitían la exploración desde el campo de aprendizaje autónomo. Se encontraban acostumbrados a realizar tareas extensas, no comprendían conceptos base de síntesis y esquematización de la información desde lo aprendido. Con la implementación del ABI —mediante el cual, de manera autónoma y cooperativa, se construye el conocimiento en las fases 1 y 2 del proceso— se pudo notar cómo se debe crear un equipo de investigación consolidado en el cual se analizó la propuesta de crear una malla curricular acorde con los hallazgos del proceso.

Diseño e implementación de unidades didácticas fundamentadas en el ABI

Para llevar a cabo este proceso exploratorio desde la investigación acción-reflexión, con el fin de mejorar la práctica de la docente y que beneficiara a los estudiantes, se implementaron cuatro unidades didácticas estructuradas en el ABI. Estas tenían un referente literario con módulos trimestrales que permitieron, al finalizar el semestre, evidenciar el aprendizaje de los estudiantes como se muestra en la Tabla 3. Dicha implementación no afectó el currículo propio de la disciplina, toda vez que las unidades correspondían a lo establecido en las mallas curriculares institucionales.

Tabla 3. Estructuración de unidades didácticas y resultados

Semestre 1		
Unidad didáctica/ pregunta orientadora	Objetivo	Sesiones por módulo
Unidad 1: No se muevan, no hablen, no respiren, estoy tratando de pensar ¿Cómo influye la forma en que recopilamos y analizamos información en nuestras decisiones y comprensión del mundo?	Reconocer las bases investigativas y el fortalecimiento de estas en alumnos de grado noveno.	Sesión 1: No se muevan, estoy tratando de pensar...
		Sesión 2: No hablen, estoy tratando de pensar...
		Sesión 3: No respiren, estoy tratando de pensar...
		Sesión 4: Cada trabajo tiene su propia recompensa.
Unidad 2: Elemental, mi querido Watson ¿Cómo se aplican las técnicas e instrumentos de investigación, el análisis de fuentes confiables, las normas APA séptima edición y la autogestión académica para fortalecer los procesos investigativos escolares?	Adaptar los constructos teóricos en una fase de exploración.	Sesión 1: Nunca excepciones; la excepción invalida la regla.
		Sesión 2: Confieso que he estado ciego como un topo, pero es mejor aprender tarde que nunca.
		Sesión 3: No hay nada como pruebas de primera mano.
		Sesión 4: Cada trabajo tiene su propia recompensa.
Semestre 2		
Unidad 3: No hay nada como pruebas de primera mano ¿Qué parte de este proyecto es interesante?	Aplicar técnicas de recolección de información para adecuar una idea.	Sesión 1: Para una gran mente nada es pequeño.
		Sesión 2: Solo la verdad nos hace libres.
		Sesión 3: Cada trabajo tiene su propia recompensa.
Unidad 4: Soy Sherlock Holmes. “Sé lo que otros no saben” ¿Qué tema o problema en tu entorno (escuela, comunidad o el mundo) te gustaría entender mejor o encontrar una solución, y por qué te interesa?	Demostrar habilidades investigativas con una propuesta de investigación.	Sesión 1: Soy un cerebro. El resto de mi cuerpo es un mero apéndice.
		Sesión 2: Nada resulta más engañoso que un hecho evidente.
		Sesión 3: Cada trabajo tiene su propia recompensa.

Fuente: elaboración propia

Primera unidad. No se muevan, no hablen, no respiren, estoy tratando de pensar

Se partió de la pregunta ¿cómo utiliza Sherlock Holmes el control de sus sentidos y la concentración mental para optimizar su capacidad de deducción en las narraciones de Sir Arthur Conan Doyle? Desde esta unidad se llevaron a cabo seis sesiones. Cada una abordó un tema en particular, relacionado con la comprensión de los ejes de indagación o categorías de la institución educativa. Debían analizar e interpretar los semilleros que hacen parte de la investigación y realizar un mapa mental. En este espacio se puede apreciar dentro del análisis cómo los alumnos crearon un esquema propio. Se realizó el ejercicio de preguntas aleatorias para afianzar los aprendizajes.

Además, se trabajó sobre los conceptos base del marco teórico, haciendo un cuadro comparativo y un cuadro sinóptico con la información recopilada por ellos. En este apartado comienzan a trabajar por medio de la visualización de las temáticas de manera objetiva para reconocer los tipos de trabajos académicos y centrándose en el desarrollo de la monografía (producto esencial en el Bachillerato Internacional). Se resaltan como principales logros de esta unidad los siguientes: los estudiantes comprendieron las líneas de investigación institucionales y fortalecieron su capacidad de análisis mediante la construcción de mapas mentales, cuadros comparativos y mapas conceptuales. A través de actividades interdisciplinarias y reflexivas, los alumnos desarrollaron habilidades de argumentación, síntesis y pensamiento crítico, esenciales para el proceso de la monografía del programa del diploma.

Segunda unidad. Elemental, mi querido Watson

Las temáticas de la clase fueron divididas tomando como base dos preguntas guías para el ABI: ¿en qué medida las habilidades de observación, deducción y empatía de Sherlock Holmes, en colaboración con el Dr. Watson, han influenciado las técnicas investigativas modernas en el ámbito forense y detectivesco? ¿cuál es el papel de la intuición y la confianza en la relación entre Sherlock Holmes y el Dr. Watson, y cómo contribuyen estas cualidades a la resolución de casos en las narrativas de Sir Arthur Conan Doyle?

En esta unidad se usó la estrategia de *flipped classroom* (clase invertida). Aquí, los módulos de trabajo fueron acondicionados de manera sistemática para que los alumnos desarrollaran la autogestión en la investigación. Para esta parte se les solicitó entregar un

diario de campo, donde plasmaron la observación de una realidad social o ambiental que se esté presentando en una comunidad.

De esta manera se analizó la posibilidad de apoyar el proceso de aprendizaje para la siguiente unidad con la ayuda de profesionales en conversatorios de investigación para que los alumnos dialogarán sobre las dudas que tienen y poder brindarles las respectivas orientaciones para centrar sus temas de investigación y así continuar con la sustentación. Como logros de esta unidad, los estudiantes fortalecieron la autogestión investigativa mediante la ejecución de la estrategia de clase invertida y la exploración autónoma de fuentes confiables e instrumentos de investigación. Por su lado, el uso del diario de campo permitió a los alumnos reflexionar sobre las problemáticas reales y desarrollar habilidades de observación y conexión con temáticas sociales y ambientales significativas.

Unidad 3. No hay nada como pruebas de primera mano

En esta unidad se comienzan a trabajar las temáticas teóricas complejas como la pregunta de investigación, los objetivos, la justificación y la metodología. Por ello, se decide trabajar en compañía del área de Ciencias, Artefactos e Innovaciones. Los alumnos en el diario de campo identificaron las necesidades reales que tenían algunas comunidades y desean aportar en otras áreas desde su aprendizaje. Esta unidad se encamina a evidenciar cómo sería la sustentación de una propuesta de investigación enfocada y centrada en la dimensión social y ambiental como eje para desarrollar proyectos factibles. Al ser una unidad teórico-práctica, se construyeron cuatro preguntas por cada actividad de reflexión del proceso. Esto creó una unidad interactiva del alumno con el aprendizaje.

En esta etapa se apreció cómo los alumnos han crecido cognitivamente y han presentado mejoras frente a su proceso de aprendizaje. Las preguntas que se realizaban dentro de la unidad permitieron descubrir formas de aprendizaje autónomo para cada alumno y también que dentro de este pueden apoyarse cooperativamente para desarrollar la propuesta. Como principales logros de la unidad, los estudiantes consolidaron habilidades para estructurar una propuesta de investigación, integrando elementos como objetivos, justificación y metodología, mediante un trabajo interdisciplinar con el área de Ciencia, Tecnología e Innovación. El trabajo cooperativo y la reflexión guiada fortalecieron la autogestión del tiempo y el aprendizaje

autónomo, permitiendo a los alumnos avanzar hacia la formulación de propuestas viables con impacto social y ambiental.

Unidad 4. Soy Sherlock Holmes. “Sé lo que otros no saben”

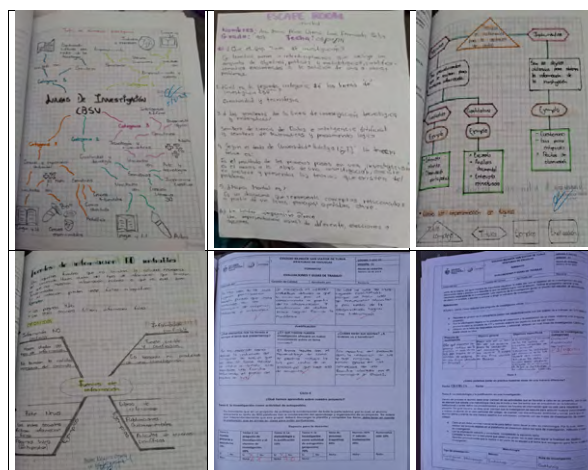
En esta unidad se llega al final de un camino de formación mediante el cual los estudiantes mostraron su crecimiento personal. En este espacio, el alumno —de manera individual— proyecta su propuesta sobre un tema de interés para iniciar la etapa de ejecución en el primer semestre y expone su trabajo en un informe denominado monografía. La unidad tiene como finalidad mostrar el avance de aprendizajes grupales que se han venido obteniendo a lo largo del año y evidenciar el fortalecimiento de la práctica docente para enseñar en el aula. Al ser un facilitador, el docente se mueve dentro del aula como sostén en la construcción, resolución de inquietudes y, sobre todo, como apoyo para que cada alumno pueda descubrir su tema, cómo lo quiere desarrollar y qué posibles alcances puede tener en el entorno y la comunidad.

De igual manera, se evidenció que el trabajo constante —mediante las otras unidades— refleja la condensación de propuestas de proyectos viables para ejecutar. Esto permite que los alumnos mejoren su autogestión, alcanzando la primera habilidad del aprendizaje del Bachillerato Internacional. Dentro del proceso se evidenció que los alumnos se sentían cómodos en el desarrollo de la unidad y aplicaban sus conocimientos en los procesos investigativos. De esta manera, la docente de Metodología pudo ver cómo la ejecución y la constancia frente al proceso y la aplicación de la estrategia ABI alcanza un mayor provecho cuando se conecta con las unidades de manera estructurada. Se destacan como principales logros de esta unidad que los estudiantes consolidaron su aprendizaje, elaborando individualmente una propuesta de investigación, demostrando autonomía, aplicabilidad del conocimiento y preparación para iniciar su monografía en el programa del diploma, y el rol del docente como facilitador promovió la autonomía y curiosidad investigativa, pues permitió que los alumnos asumieran la investigación como una experiencia significativa, conectada con su contexto y con posibilidades reales de impacto.

En la Figura 1 se presenta un *collage* que evidencia el trabajo realizado por los participantes durante el

desarrollo de las cuatro unidades de aprendizaje relacionadas con las comprensiones en Metodología de Investigación en grado noveno. A saber, organizadores gráficos, escape room y unidades de trabajo:

Figura 1. Evidencias de los trabajos realizados por los estudiantes



Fuente: elaboración propia

Efectividad de la implementación de las unidades didácticas basadas en el ABI en los aprendizajes del estudiantado y las prácticas de la profesora investigadora

El interés por desarrollar esta propuesta comenzó cuando la investigadora enseñó investigación en el aula. Lo difícil fue desligar la concepción de los estudiantes que investigar es solo buscar en internet y copiar. Por lo tanto, se recreó la imagen de Sherlock Holmes de Arthur Conan Doyle, basado en el método deductivo a fin de captar la atención de los alumnos. Esta estrategia generó la curiosidad de cómo a través de las diversas preguntas que se realizan se puede construir conocimientos. El reto era encontrar una estrategia para fortalecer la práctica de enseñanza y mejorar las habilidades de los alumnos. En la Tabla 4 se evidencian las opiniones de los estudiantes, dadas en el grupo focal y relacionadas con el progreso del aprendizaje desde el grado octavo hasta llegar a cumplir las metas en noveno:

Tabla 4. Voces de los estudiantes en el grupo focal

Sesión 1. Inicial 24 de abril de 2024	Sesión 2. Intermedia 23 de octubre de 2024
En esta primera sesión los alumnos mostraron timidez al hablar con la docente, pocos brindaron su opinión frente al aprendizaje, pero de quienes lo hicieron se extrajo información esencial.	En esta sesión se pudo apreciar el interés de los alumnos por sus procesos y el avance de estos, donde se perciben más centrados en sus temas de interés con el desarrollo de cada secuencia.
Comentarios Estudiante 1: En ocasiones es difícil. No se puede definir cómo empezar y qué hacer. No se tiene buena comunicación debido a que la docente es muy seria o brava. Estudiante 2: No se entiende mucho el término de investigación; creo que es consultar y ya. Es difícil entablar qué son los conceptos porque nunca los hemos trabajado. Estudiante 3: Creo que es indispensable aprender a mejorar los tiempos y entregar las actividades, pero que podamos aprender es más valioso.	Comentarios Estudiante 1: El proceso ha sido llevadero. El estar en un grupo como este puede ayudar a fortalecer a nuestros compañeros cuando tienen inquietudes. Estudiante 2: Al principio era agotador el tema; siento que todo es un proceso. Mi tema me ha guiado para no estar cambiándolo cada rato. Estudiante 3: No tenía un enfoque social y ambiental. Me tocó cambiarlo, pero continúo perseverante.

Fuente: elaboración propia

En este espacio se observa cómo los comentarios de los alumnos influyen en el trasfondo de las dinámicas de mejora de la praxis de la docente de Metodología de Investigación. Esto ayuda, de igual manera, para adecuar cada unidad para el aprendizaje de los estudiantes. Con base en lo mencionado en la primera sesión se pudo adecuar la unidad dos de manera sencilla para la comprensión de cada alumno y que pudieran desarrollar de manera cooperativa (pese a que las entregas son individuales por sistema de notas). La primera unidad se basa en la comprensión de la investigación sobre las líneas de investigación; temas base como diferenciar los tipos de marcos teóricos que se emplean en la troncal de monografía de manera no directa, aprender a esquematizar y sintetizar la información. De esta manera, la práctica se pudo mejorar frente a enseñar cómo dirigir esquemas para temas complejos en los alumnos y llevarlos de una manera más autogestionada. Al encontrarse con el grupo focal, la unidad dos mostró un avance en cuanto a volverla práctica para que el alumno pueda desarrollar actividades de construcción, pero que se vincularán de manera regular con un trabajo cooperativo.

En la unidad tres, el trabajo fue más efectivo tanto para alumnos como para la docente, debido a que los canales de comunicación interdisciplinar tuvieron que ser mayores para llevar a cabo el aprendizaje de conceptos más complejos que un alumno ve en primer semestre de investigación de la universidad. El desarrollo cooperativo permitió ver cómo la autogestión estaba dando frutos

frente al proceso. Cada alumno realizaba su parte en la construcción de una propuesta. De igual manera, enseñaron a la docente que no todos pueden interesarse en la investigación como los demás y pueden desviar el proceso. Esto se notó en varios grupos de trabajo de los grados novenos, donde un elemento que no se desee trabajar puede alterar los resultados de los demás. En este momento, como docente, se tuvo que realizar una retroalimentación individual para la construcción de aprendizaje y para que sirviera en la entrega final. Dentro del fortalecimiento de la práctica se puede notar que la docente debe continuar motivando a todos los alumnos para que así se pueda llevar de una manera amena el proceso para todos y evitar conflictos entre estos. Como estrategia adicional se debe contar con el apoyo de orientación escolar es un punto clave para la edad que enfrentan los alumnos.

En el desarrollo de la cuarta unidad se pudo apreciar el crecimiento de cada uno de los alumnos y en su aprendizaje. Dentro del proceso se evidenció el fortalecimiento de la docente frente a su rol de facilitadora dentro de la metodología ABI. Con los resultados, aún quedan diversas formas de mejorar la calidad de las unidades didácticas digitales. Esto siempre contando con la comunicación de los primeros en el aprendizaje, los estudiantes, de quienes en el desarrollo de este proyecto fueron mentores para lograr pasos significativos en el colegio frente al proceso de investigación. De igual manera, todo el proceso fortaleció el desempeño profesional de la investigadora, como se relaciona en la Tabla 5:

Tabla 5. Logros por cada unidad de aprendizaje

Objetivos	Logros	Aspecto por mejorar
Unidad 1: Reconocer las bases investigativas y el fortalecimiento de estas en alumnos de grado noveno.	Introducción a las líneas de investigación y las categorías institucionales de manera estructurada. Uso de herramientas como mapas mentales, cuadros comparativos y mapas conceptuales para organizar y sintetizar la información. Integración de actividades de autogestión y reflexión, vinculadas con la interdisciplinariedad, específicamente con Lengua y Literatura.	Dificultades en la comprensión y diferenciación de los tipos de marcos teóricos, lo que genera confusión en los estudiantes. Necesidad de reforzar el trabajo previo en grados inferiores para facilitar la comprensión en grado noveno. Preocupación por el uso excesivo de la IA en la redacción de textos, lo que podría limitar el desarrollo de habilidades críticas y de argumentación.
Unidad 2: Adaptar los constructos teóricos en una fase de exploración.	Implementación de estrategias ABI y <i>flipped classroom</i> , lo que fomenta la autonomía en el aprendizaje. Los estudiantes han demostrado interés en explorar temas sociales y ambientales. Actividades prácticas como el diario de campo y los mapas conceptuales apoyan la reflexión y la organización del conocimiento.	Algunos estudiantes no realizaron la indagación como se esperaba, lo que generó dificultades en la autogestión y en la aplicación de técnicas de investigación. Falta de integración de la exploración temática en el taller institucional. Necesidad de apoyo externo para resolver dudas y orientar las investigaciones de los estudiantes.
Unidad 3: Aplicar técnicas de recolección de información para adecuar una idea.	Integración de Ciencia, Tecnología e Innovación como apoyo interdisciplinar, admitiendo que el estudiantado pueda emplear sus aprendizajes en los contextos reales. Creciente interés de los estudiantes en las necesidades sociales y ambientales, lo cual motiva la formulación de propuestas relevantes. Evidencia de mejora en el manejo de la autogestión y el trabajo cooperativo, reflejada en la construcción de las propuestas de investigación.	Algunos estudiantes aún presentan dificultades en la formulación precisa de preguntas de investigación y la definición de objetivos claros. La justificación de las investigaciones carece en algunos casos de suficiente profundidad, lo cual indica una necesidad de mayor apoyo en la reflexión teórica. La integración de prototipos en la investigación aplicada no siempre se traduce en soluciones concretas o viables.
Unidad 4: Demostrar habilidades investigativas con una propuesta de investigación.	Consolidación del trabajo previo en unidades anteriores, reflejado en propuestas de proyectos viables. Mayor comodidad y confianza de los estudiantes en la aplicación de sus conocimientos investigativos. Rol del docente como facilitador del aprendizaje, promoviendo autonomía y pensamiento crítico. Desarrollo de habilidades de autogestión, fundamentales en el Bachillerato Internacional.	Necesidad de mejorar el diseño de las unidades para facilitar la comprensión de los alumnos. Dificultades en la delimitación de temas, lo que afecta la claridad y profundidad de las propuestas. Posible tendencia de algunos estudiantes a replicar investigaciones previas en lugar de generar nuevo conocimiento.

Fuente: *elaboración propia*

DISCUSIÓN

De los resultados expuestos se destacan dos aspectos relevantes. El primero se relaciona con las prácticas de aula en Metodología de la Investigación por parte de la profesora investigadora. El segundo atañe al aprendizaje de los estudiantes, lo que se describe a continuación.

Con relación a las prácticas de aula en Metodología de la Investigación

El presente estudio confirma lo indagado por Fraire (2014), quien menciona que la práctica de la formación

en ciencias en los niveles educativos tanto en primaria como en secundaria son muy diferentes de la forma en que se desarrolla la ciencia misma. En este estudio se puede apreciar las diversas respuestas que presentaron los docentes con relación a la práctica pedagógica de Metodología de la Investigación en las aulas, debido a que no contaban con la mínima concepción de cómo enseñarla, teniendo en cuenta que es un proceso que requiere la debida formación. Esto fue evidente en el presente estudio, toda vez que tanto la profesora investigadora como los demás docentes no contaban con formación en investigación y presentaban cierta desidia con esta asignatura. Sin embargo, con la aproximación

con el ABI esta realidad se transformó, y generó un gusto por la investigación al comprender su esencia y contar con estrategias que facilitan la enseñanza.

Otros estudios confirman la efectividad del ABI en la enseñanza de diversas áreas del conocimiento, tal es el caso de Poblete *et al.* (2019) quienes corroboraron las bondades de esta metodología en el mejoramiento de la educación inicial de los profesores de Educación Física, al facilitar la exploración de soluciones a las problemáticas educativas mediante una técnica transformadora para la construcción de nuevos conocimientos a partir de las particularidades de las poblaciones y contextos. Por otro lado, para Díaz (2023), el ABI es una técnica para la enseñanza, mediante la cual el estudiantado es el encargado de sus aprendizajes mediante la búsqueda y la indagación de conocimientos según los gustos y las necesidades. Dicha táctica favorece la enseñanza y el aprendizaje de las diferentes áreas del conocimiento.

En cuanto a los aportes del ABI en las comprensiones del estudiantado

Los resultados del presente estudio concuerdan con lo dicho por Rivadeneira y Silva (2017), toda vez que para ellos el ABI se centra en los procesos investigativos como oportunidades en la adquisición de los saberes. Con esta estrategia metodológica, el estudiantado pasa de ser pasivo para convertirse en sujeto activo que participa en todo el proceso de construcción del conocimiento. Así, con la presente investigación los participantes desarrollaron habilidades investigativas mediante el uso de diversas estrategias tales como la elaboración de organizadores mentales, la consulta de diferentes fuentes, la construcción y socialización de proyectos de investigación y el uso de diversas plataformas para el cargue y realimentación de los diferentes productos.

En todo el proceso investigativo se consideraron las aspiraciones y las dificultades de los escolares, lo cual facilitó el aprendizaje. Esto se conecta también con lo indicado por Ruíz y Estrada (2021) respecto a que el ABI pretende fomentar la autonomía en los estudiantes para la construcción de los aprendizajes. En este estudio se logró vincular las aspiraciones de los estudiantes con la programación curricular de Metodología de la Investigación, lo que generó dinámicas favorables de participación. De igual manera, los hallazgos de Robles (2024) respaldan la efectividad de este enfoque en el fomento de las capacidades para adquirir el pensamiento crítico con el alumnado de educación secundaria. Por otro lado, Linthaluck *et al.* (2021) hacen referencia

al uso de los entornos digitales con el ABI, lo cual hace que el aprendizaje sea más efectivo al fomentar la participación del estudiantado.

El ABI se aproxima a otras metodologías activas, relacionadas con la construcción del pensamiento social, toda vez que centran el interés en el estudiantado y la construcción de los propios aprendizajes. Es así como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en retos pretenden fortalecer el pensamiento crítico y la solución de problemas en diversos contextos. No obstante, el ABI se diferencia de estas metodologías por el interés marcado en los procesos investigativos desde la indagación con intervenciones rigurosas para la solución de problemáticas que interesan al investigador y son necesarias para las comunidades. En esta perspectiva, el ABI provoca la reflexión sobre las realidades, la innovación para atender las problemáticas y la capacidad de valorar la efectividad de aquello implementado.

CONCLUSIONES

Durante el proceso de introspección dentro de esta experiencia y al contrastar la información del diagnóstico, se ha evidenciado que la primera etapa, siendo preliminar para determinar el plan de mejora, ha permitido identificar oportunidades para optimizar las estrategias de aula. Estas mejoras buscan potenciar las habilidades investigativas de los estudiantes, haciéndolas más productivas y eficaces con el fin de obtener mejores resultados en el programa impartido por la institución. Así, se reconoce que no basta con conocer la teoría, sino que es fundamental saber transmitirla, especialmente en la esfera investigativa. Desde esta representación, el rol del docente trasciende la simple enseñanza y se convierte en el de un investigador y facilitador del aprendizaje.

Se ha podido constatar que la ausencia de bases sólidas en los grados inferiores, como octavo y noveno, repercute en un desempeño limitado en los niveles superiores. Asimismo, se ha demostrado que una buena práctica y un aprendizaje significativo pueden impactar positivamente otras asignaturas, ya que promueve una experiencia enriquecedora para los estudiantes. Como educadores, nuestro compromiso es continuar fortaleciendo la práctica docente y explorar estrategias que hagan del aula un espacio motivador. Además, generar expectativas sobre el conocimiento y fomentar en los estudiantes el deseo de descubrir e innovar.

A lo largo del proceso se ha observado que el uso de unidades didácticas favorece la adquisición

del conocimiento. Su implementación permite que el aula de investigación se convierta en un entorno donde el docente actúa como facilitador del aprendizaje, promoviendo la autogestión y el desarrollo de habilidades investigativas. No obstante, uno de los principales desafíos ha sido lograr que algunos estudiantes se apropien de su aprendizaje, ya que todavía no comprenden la relevancia de la investigación en sus contextos. Este aspecto representa un área de mejora clave, donde la motivación juega un papel fundamental para evitar que la asignatura sea percibida como una carga y, en su lugar, se convierta en una oportunidad de crecimiento personal.

A partir de esta experiencia, se ha reafirmado que el ABI corresponde a una herramienta poderosa cuando se integra a través de la interdisciplinariedad. Se ha identificado que el uso de preguntas previas antes de iniciar cada unidad permite a los alumnos reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Además, se ha evidenciado que delimitar cada unidad con una sola pregunta facilita el enfoque en la investigación autónoma. Para lograrlo, es fundamental garantizar un equilibrio entre sesiones teóricas y prácticas: al menos dos horas teóricas para la conceptualización y dos horas prácticas que les permitan interactuar con la realidad, definir problemas de investigación y comprender las preguntas formuladas. Este proceso ha demostrado que la estrategia funciona mejor cuando el docente abandona el rol tradicional de instructor y provoca la cooperación del alumnado en la reconstrucción de los aprendizajes. En este sentido, se deja abierta la posibilidad de continuar desarrollando este proyecto para optimizar las unidades y fortalecer las habilidades investigativas.

En términos de fortalecimiento docente, se ha evidenciado un avance en la práctica pedagógica y en la relación con los alumnos. No obstante, aún es necesario trabajar en la transformación de la estructura vertical de la enseñanza hacia un modelo más abierto al diálogo; esencial para las prácticas pedagógicas en Metodología de la Investigación. Las experiencias adquiridas han permitido mejorar la comunicación asertiva, los procedimientos y la interacción entre docentes y estudiantes. Enseñar investigación es un desafío complejo, pues esta disciplina no siempre resulta accesible o dinámica. Sin embargo, cuando los alumnos se involucran activamente en su aprendizaje, los resultados pueden ser significativos.

Se espera que iniciativas como esta trasciendan y motiven a otros docentes a aportar desde sus experiencias.

Esto enriquecerá la enseñanza de la investigación y promoverá aprendizajes significativos en estudiantes de cualquier nivel educativo. Finalmente, este proceso ha reafirmado que ser docente es una de las profesiones más trascendentales, especialmente cuando se enseña una asignatura que muchos profesionales abordan hasta etapas avanzadas de su formación universitaria. Ser parte del ámbito escolar ha sido una oportunidad para capacitarse en aspectos esenciales y desarrollar estrategias para captar la atención de adolescentes con múltiples intereses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Pearson.
- Díaz, G. L. (2023). Aprendizaje basado en indagación (ABI): una estrategia para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la química. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 27-41. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4378
- Fraire, V. (2014). La enseñanza de la metodología de investigación en docentes de primaria y secundaria: Prácticas, representaciones y reproducción social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social (ReLMIS)*, (7), 30-42. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5275906.pdf>
- Iafrancesco, G. (2003). *La investigación en educación y pedagogía: fundamentos y técnicas*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jiménez, J., Moreno, M. y Torres, J. C. (2023). Significados sobre metodología de la investigación en programas de doctorado en Educación. Una exploración desde su componente curricular. *Educación*, 32(62), 161-184. <https://doi.org/10.18800/educacion.202301.007>
- Linthaluek, S., Wannapiroon, P. y Nilsook, P. (2021). *Gamification Ecosystem for Research-based Learning*. International STEM Education Conference.
- Loukkola, T. y Dakovic, G. (2017). *EUA's Learning and Teaching Initiative. Report from the thematic peer groups (Brussels, EUA)*. S. e. <https://n9.cl/lxw9n>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Mora, M. y Sepúlveda, P. (2004). *Metodología de la investigación*. Editorial Limusa.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación*. Ediciones de la U.
- Petracci, M. (2007). La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal. En A. Kornblit

- (Ed.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Editorial Biblos.
- Piedra, W. I., Burbano, E. S., Tamayo, J. J. y Moreira, E. F. (2024). Inteligencia artificial y su incidencia en la estrategia metodológica de aprendizaje basado en investigación. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(2), 178-196. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n2/106>
- Poblete, F., Linzmayer, L., Matus, C., Garrido, A., Flores, C., García, M. y Molina, V. (2019). Enseñanza-aprendizaje basado en investigación: Experiencia piloto en un diplomado de motricidad infantil. *Retos Digital*, 35(35), 378-380. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.59640>
- Rivadeneira, E. M. y Silva, R. J. (2017). Aprendizaje basado en la investigación en el trabajo autónomo y en equipo. *Negotium*, 13(38), 5-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7169265>
- Robles, R. (2024). Efectividad de los enfoques de aprendizaje basados en la investigación en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico entre estudiantes de secundaria. *RECIDE*, 1(4), 79-88. <https://www.uticvirtual.edu.py/revista.recide/index.php/revistas/article/view/28>
- Ruiz, F. H. y Estrada, R. (2021). Revisión bibliográfica: la metodología del aprendizaje basado en la investigación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 1079-1093. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.312
- Santana, L. E., Suárez, A. y Feliciano, L. (2020). El aprendizaje basado en la investigación en el contexto universitario: una revisión sistemática. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 519-537. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-08>
- Servicio de Innovación Educativa de la UPM. (2020). *Aprendizaje basado en la investigación*. Universidad Politécnica de Madrid. https://innovacioneducativa.upm.es/guias_pdi
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de investigación científica: incluye evaluación administración de proyectos de investigación*. Limusa.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. Brujas.

Una mirada a la educación musical en escuelas primarias públicas federales de Ciudad Juárez

A look at musical education in federal public primary schools in Ciudad Juárez

 Gabriela Flores Briones*

al239145@alumnos.uacj.mx

 Diana Irasema Cervantes Arreola*

diana_cervan@yahoo.com.mx

*Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Recepción: 01 de julio 07 de 2025

Aprobación: 30 de octubre de 2025



[Esta obra está bajo una](#) Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

DOI: <https://doi.org/10.70141/run.14.1227>

RESUMEN

En el presente artículo se buscó conocer las problemáticas y condiciones de implementación de la educación musical en escuelas primarias públicas federales, desde la perspectiva de docentes y directivos en Ciudad Juárez, Chihuahua. Para esto se llevó a cabo una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico-fenomenológico, y se realizó una entrevista semiestructurada a un total de diecisiete maestras y tres directoras que laboran en tres escuelas primarias públicas federales pertenecientes a la misma zona escolar. Los resultados muestran que la implementación de la educación musical no es tan extensa y que ha existido poca formación para las docentes en cuanto a esta disciplina. Se concluye que es urgente la intervención de las autoridades educativas para llevar a cabo proyectos que fomenten la importancia de la educación musical en las comunidades escolares y se proporcione la formación docente necesaria.

Palabras clave: educación musical, implementación, escuelas primarias federales, formación docente, educación integral

ABSTRACT

This article addresses the issue of the limited implementation of music education and seeks to understand its condition in some public elementary schools in Ciudad Juárez, Chihuahua, from the perspective of the teachers working in these schools. To achieve this, a qualitative study with a hermeneutic-phenomenological approach was conducted, involving semi-structured interviews with a total of 17 teachers and three principals working in three federal public elementary schools within the same school district. The results show that the implementation of music education has been limited and that there has been very little training for teachers in this discipline. It is concluded that urgent intervention by educational authorities is needed to carry out projects that promote the importance of music education in school communities and provide the necessary teacher training.

Keywords: music education, implementation, federal primary schools, teacher training, holistic education

INTRODUCCIÓN

La Nueva Escuela Mexicana (2024) ha intentado darle mayor promoción a la enseñanza musical dentro del nivel básico de la escuela pública, pues se han visto sus intenciones claras al generar programas que den oportunidad de atender de una mejor forma esta disciplina. Uno de estos programas fue el llamado Orquestas Escolares, Nueva Escuela Mexicana (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019), el cual tenía como propósito fomentar en los y las estudiantes valores como el amor a la Patria, el respeto por los derechos de otros, la cultura de paz, la justicia, la honestidad, la solidaridad; además de mejorar el proceso de aprendizaje y el desarrollo socioemocional (SEP, 2019).

Asimismo, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2023) se ha señalado la importancia de esta disciplina en el currículo escolar, al describir las características y el contenido de este. Entre otras materias, menciona que deberá incluir “las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música” (p. 6). Sobre esto, en México se ha trabajado en las últimas décadas en que la música forme parte desde el uso de las tecnologías móviles y en las rondas, las cuales han formado parte de las tradiciones musicales tanto en México como en algunas partes de Latinoamérica (Holguín y García, 2018).

Y aunque se han visto estos esfuerzos, la problemática de la ineficiente implementación de esta disciplina en la escuela primaria pública aún es visible, ya que “se puede aseverar que la educación musical está inmersa en un sistema curricular regulado por los intereses tecnocráticos y economicistas del pragmatismo neoliberal” (Ángel-Alvarado, 2018, párr. 3). De la misma forma, Gamboa (2016) afirma que los y las docentes que se han hecho cargo de la enseñanza musical en instituciones educativas consideran que esta se ha excluido del currículo escolar. Debido a todo esto, se cree pertinente indagar acerca de la condición de la educación musical en la escuela primaria federal en Ciudad Juárez, Chihuahua.

La educación musical es un tema que ya se ha estudiado, y uno de los autores, el cual es relevante mencionar por su origen mexicano y su arduo interés en incluir la educación musical en el currículo escolar es Tort (1997), quien sostiene que es fundamental incluir la práctica musical en la escuela, ya que esta “sirve para una mejor recepción de las matemáticas escolares, de tiempo atrás el educador musical conoce con certeza el

impacto que la música tiene en la imaginación y en el desarrollo emocional del niño” (p. 9). En relación con esto, vale la pena tomar en cuenta los beneficios que la educación musical le brinda al desarrollo integral de los niños y las niñas. Altamirano *et al.* (2024) también mencionan que la música estimula la creatividad y la memoria y potencia el aprendizaje.

Pues se ha conocido que “la práctica musical en los niveles de educación básica obligatoria en México muestra que es una actividad de formación integral que puede prevenir el delito y los embarazos no deseados en adolescentes” (López y Salcedo, 2021, p. 18). Al mismo tiempo se ha comprobado que los estudiantes que han participado de actividades musicales muestran un avance considerable en el desarrollo del lenguaje oral (Meza y Herrera, 2020). Además, en un estudio realizado por Blasco *et al.* (2022) se pudo ver que los y las estudiantes que han recibido clases de educación musical han mostrado mejoría en el desarrollo de la inteligencia emocional, la concentración, la imaginación, la creatividad y la transferencia, así como la mejora en las relaciones interpersonales y en la autoestima.

También es importante señalar la falta de formación docente, lo cual no permite que los y las docentes a cargo de un grupo escolar tengan las herramientas y la preparación necesarias para implementar estrategias de enseñanza de educación musical adecuadas (Belletich *et al.*, 2017). Es importante proporcionar los recursos básicos de enseñanza a los y las docentes, pues de esta forma se garantizará el cumplimiento del derecho a la educación musical:

la formación musical incluye una serie de habilidades susceptibles de ser entrenadas de cara a lograr una cierta soltura que, si no los convierta en músicos expertos, sí los dote de unas ciertas capacidades suficientes para interpretar las sencillas piezas que se utilizan en la educación musical de nivel infantil. (Palomo y Santamaría, 2013, p. 447)

Dicho lo anterior, se propuso el objetivo de conocer las problemáticas y condiciones de implementación de la educación musical en escuelas primarias públicas federales, desde la perspectiva de docentes y directivos.

MATERIALES Y MÉTODO

El enfoque cualitativo permite conocer e interpretar las realidades a través de las experiencias de los participantes, ya que “acude a teorías interpretativas porque ellas comparten el objetivo de dar la palabra a las diferentes

voces, personas o grupos sociales” (Bautista, 2011, p. 20). De manera que se puede conocer de primera mano el fenómeno que se pretende estudiar a través de la escucha receptiva de aquello que es compartido por las docentes que han estado de acuerdo en ser parte del estudio.

La investigación desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico permitió también conocer con detalle algunas de las experiencias de las docentes, lo cual abrió la puerta para ver un panorama que solo ha sido experimentado por ellas, pues “el valor fundamental de la investigación FH radica en su capacidad de acceder a la comprensión profunda de la experiencia humana investigada desde diversos ámbitos disciplinares” (Ayala, 2008, p. 410). Cabe destacar que la participación de las y los docentes fue voluntaria, por lo que la muestra fue por conveniencia. Los criterios de selección fueron los siguientes: sexo indistinto, edad indefinida, grado que atiende indefinido y docente frente a grupo en escuela primaria pública federal.

Para lograr esto fue necesario también generar un diálogo con cada una de ellas, lo cual se realizó a través de una entrevista semiestructurada. “Las preguntas, en este formato, se elaboran de forma abierta lo que permite obtener una información más rica en matices. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad” (Massot *et al.*, 2009, p. 337). El guion de entrevista se realizó con dimensiones teóricas de la indagación de la literatura, posteriormente fue enviado a juicio de expertos, los cuales realizaron observaciones y validación del mismo. Con este guion se indagó acerca de las actividades de educación musical que se han implementado, la formación docente que han recibido sobre educación musical, las dificultades que perciben, las percepciones sobre el valor que se le da a la educación musical y acerca del contexto curricular e institucional.

Las entrevistas se realizaron en un tiempo que cada una de las docentes dispuso en una cita con la investigadora, dentro del plantel, en un espacio cerrado y a solas. El consentimiento escrito se les dio de manera previa a la entrevista, donde también se detallaron elementos generales de la investigación y esta procedió a grabarse para la posterior transcripción. Dicha entrevista tenía una duración entre cuarenta a sesenta minutos.

La presente investigación se realizó en tres escuelas primarias federales pertenecientes a la misma zona escolar. Las escuelas se ubican en colonias que cuentan con pavimentación y con los servicios públicos básicos,

así como viviendas en buenas condiciones y comercios pequeños y medianos.

Para el análisis de la información se establecieron las siguientes categorías y subcategorías a las que se les asignó un código (como se ve en la Tabla 1):

Tabla 1. Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías	Código
Implementación en el aula	Frecuencia y planificación	1.1. Frecuencia y planificación
	Estrategias y metodologías	1.2. Estrategias y metodologías
	Casos de éxito	1.3. Casos de éxito
	Otras formas de implementación	1.4. Otras formas de implementación
Formación docente	Formación formal e informal	2.1. Formación formal e informal
	Necesidades y demandas de formación	2.2. Necesidades y demandas de formación
Dificultades	Principales dificultades	3.1. Principales dificultades
Percepción y valoración	Actitudes y motivaciones	4.1. Actitudes y motivaciones
Contexto curricular e institucional	Integración en el nuevo modelo educativo	5.1. Integración en el nuevo modelo educativo

Fuente: *elaboración propia*

Con la ayuda de la herramienta Atlas.Ti se realizó la codificación de cada una de las entrevistas. Después, se llevó a cabo la triangulación teórica. Con la finalidad de mantener los datos de las participantes de manera confidencial, solo se hizo referencia de cada una como “docente” y no se mencionaron los nombres de las escuelas, sino que se les llama “escuela 1”, “escuela 2” y “escuela 3”. Por cuestiones de anonimato, se tomaron en cuenta solo las iniciales de “docente” y “escuela” para hacer la citación. Por lo que al citar se utilizaron las siguientes claves: DE1, DE2 y DE3.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se mencionan los hallazgos observados a partir del análisis de las respuestas proporcionadas por las docentes y la triangulación realizada con la teoría encontrada sobre este tema. Para el análisis se consideraron las categorías y subcategorías mencionadas en la Tabla 1 y se las describe a continuación.

Implementación en el aula

En esta categoría se pretende dar a conocer la forma en que las docentes han implementado o no la educación musical y la frecuencia con que lo han hecho. Así mismo, se busca dar a conocer si han existido o no casos de éxito en los que se haya implementado la enseñanza musical. Por último, se describen otras formas en las que se han incluido actividades musicales fuera del aula. Para esto, se han designado las siguientes subcategorías: frecuencia y planificación, estrategias y metodologías, casos de éxito y otras formas de implementación.

Frecuencia y planificación

De acuerdo con las respuestas proporcionadas por las docentes, se puede ver que la implementación de la educación musical es muy limitada. Hay quienes deciden no utilizar nada de música, y la mayoría de ellas solamente hace uso de la música cuando sus estudiantes se encuentran estresados o se notan alterados para que estos puedan relajarse. Por ejemplo, algunas docentes mencionaron lo siguiente:

- Cuando ellos ya andan cansados de trabajar, les ponemos un dibujo o les pongo música para que se relajen (DE1, Comunicación personal, 12 de marzo del 2024).
- No, bueno, mira, por ejemplo, en primer grado siempre inicio enseñándoles canciones para que los niños se sientan más tranquilos y relajados. Pero después de eso no la uso específicamente como una asignatura (DE2, Comunicación personal, 13 de marzo del 2024).

Aunque esta forma de utilizar la música no es del todo desacertada, pues se la puede utilizar como “un colchón sonoro para crear en el aula una atmósfera propicia para el trabajo personal” (Bernabéu y Goldstein, 2009, p. 103), también es cierto que muchas veces se concibe a la música solamente como un medio para calmar a los y las estudiantes o para entretenerlos. Así, “otras escuelas se dedican a hacer cosas divertidas, como si la clase de artes tuviera el objetivo exclusivo de divertir a los niños, y es frecuente que cuando pase esto; se olviden de enseñar teoría” (Velecela, 2019, p. 8). Por lo que se puede observar que hay poca implementación de contenidos de educación musical dentro de la escuela.

Además, se puede observar que la música se implementa solo cuando puede ser utilizada como una herramienta para facilitar los aprendizajes

referentes a otras asignaturas. Por ejemplo, algunas docentes mencionaron:

- Sí, está inmerso, pero dentro de un tema, no partiendo de ese tema; es decir, no que el tema sea la música. Aquí, por ejemplo, utilizamos música en rimas, ¿por qué? Porque en una canción vienen rimas, o sea, la usamos como un complemento (DE2, Comunicación personal, 13 de marzo del 2024).
- No doy prácticamente una clase de música como si fuera un maestro de música, pero sí pongo canciones en las que los niños, por ejemplo, pueden identificar la rima. También, cuando se trata de alguna fecha especial, como los actos cívicos, les he puesto muchas canciones, por ejemplo, sobre Benito Juárez, la expropiación petrolera o el día de la Bandera, que traen un contenido relacionado con el tema y facilitan su comprensión para los niños (DE3, Comunicación personal, 22 de marzo del 2024).

Esto concuerda con lo dicho por Bolívar *et al.* (2018), pues mencionan que si se utiliza la música como una estrategia pedagógica:

La tarea de enseñar puede hacerse de una forma distinta a la tradicional, que sea menos estresante y que no se haga de la enseñanza algo obligatorio sino más bien un proceso consciente, agradable, motivador, tanto para quien recibe la enseñanza como para el que la imparte. (p.139)

Esta forma de implementar la música puede contribuir de manera positiva a la enseñanza-aprendizaje de otros contenidos. A la vez, podría ser un medio a través del cual los y las estudiantes puedan desarrollar, aunque sea de manera somera, algunas habilidades musicales como el ritmo y la afinación.

Estrategias y metodologías

En relación con lo mencionado, se puede ver que las estrategias que las docentes utilizan solo abordan aprendizajes relacionados con otras asignaturas que no tienen que ver con la enseñanza musical, sino que la música es utilizada como estrategia para la enseñanza-aprendizaje de estas otras materias. Ya que cuando se les preguntó acerca de la forma en que implementan la educación musical se obtuvieron respuestas como las siguientes:

- Por ejemplo, hay una pieza de la orquesta, es de la Sinfonía de los animales del mar, donde hacen distintos sonidos. La pongo muy seguido porque hay niños que tienen dificultades para pronunciar ciertas consonantes, y esto me ayuda mucho a que se esfuercen en mejorar su pronunciación (DE1, Comunicación personal, 12 de marzo del 2024).
- Por ejemplo, les pongo una canción y ellos tienen que agarrar diez palabras de esa canción (DE1, Comunicación personal, 12 de marzo del 2024).

De acuerdo con Bernabéu y Goldstein (2009), la música es un excelente recurso para ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y esta puede ser utilizada de diferentes formas y para diferentes propósitos en el aula. Afirman que “cuando la música se convierte en un recurso metodológico más, el ambiente en el aula se vuelve relajado y alegre” (p. 104). Sin embargo, aclaran que el uso de la música debe utilizarse de manera adecuada y controlada para que no se convierta en puro entretenimiento.

Se observa en el caso de las docentes que la educación musical es considerada una estrategia metodológica en sí misma, pero no existen estrategias para la enseñanza de conceptos musicales. “Se asume como una disciplina de apoyo a otras áreas del conocimiento” (Navarro, 2021, p. 29), por lo que no existe un contenido enfocado a desarrollar aprendizajes y habilidades musicales.

Casos de éxito

Aunque la mayoría de las docentes mencionaron no conocer casos de éxito en su colectivo, una de ellas mencionó el ejemplo de una docente que había conocido en otra escuela. Además, explicó cómo el uso de las actividades musicales implementadas por esta docente impactó de manera positiva al desarrollo de sus estudiantes:

- Por ejemplo, en otra escuela, una maestra implementó un proyecto a través de una rondalla, donde los integrantes eran niños con ciertas características, sobre todo de rezago académico. Mejoraron muchísimo, es decir, se vio el avance en un ciclo escolar (DE3, Comunicación personal, 22 de marzo del 2024).

Se puede ver que la práctica musical contribuye al desarrollo integral de los y las estudiantes, y puede ser un medio que permita que mejoren en otras de sus habilidades y aprendizajes, pues “varios estudios

científicos han demostrado que la música tiene efectos positivos en los diferentes tipos de desarrollo como el cognitivo, intelectual, creativo y psicológico de los niños” (Velecela, 2019, p. 3). Cabe señalar que los casos de éxito que mencionaron algunas de las docentes están alejados al contexto en el que laboran actualmente. De hecho, se mencionaron casos de otras escuelas o situaciones que pasaron hace años, lo que evidencia una ausencia de la enseñanza musical en estas escuelas en la actualidad.

Otras formas de implementación

Entre las actividades musicales que se implementan en la escuela primaria pública sobresalen las llevadas a cabo en eventos festivos o concursos para el himno nacional. Esto se puede ver en algunos comentarios realizados por las docentes:

- Las únicas actividades musicales, se podría decir, son cuando tenemos algún evento, por ejemplo, el Día de la Bandera, donde los niños cantan una cancioncita, o el concurso del himno nacional, en el que los niños ensayan el himno (DE2, Comunicación personal, 13 de marzo).
- Entonces, si aplico algo de arte o música, vendría siendo, pues, cancioncitas que se cantan, algún festival donde los niños bailan o cuando les pido que se aprendan una canción. Creo que es en esos momentos donde podría abordar lo artístico (DE3, Comunicación personal, 22 de marzo del 2024).

Esto coincide con lo que afirma Velecela (2019), quien menciona que:

La mayoría de las escuelas —no todas— abordan la Educación Artística como una materia de “relleno”, algunas se enfocan a la producción de obras teatrales, dancísticas, visuales o musicales, priorizando la belleza de estas, estimulando a los niños a hacer “cosas bonitas”, de tal manera que los niños saben, por ejemplo, cantar el himno nacional, pero no saben cantar. (p. 8)

Acerca de esto, Navarro (2021) también menciona que “en muchas escuelas del país la práctica musical se centra en la enseñanza del himno nacional y/o en la preparación de concursos de coros escolares” (p. 29). Lo cual reduce la enseñanza musical a ensayos de canciones, sin que exista un verdadero aprendizaje significativo sobre los conceptos propios de la música.

Por lo tanto, es importante poner especial atención a la forma en que se ha implementado la enseñanza musical dentro de la escuela, y poder reflexionar sobre el uso que se le ha dado, con la finalidad de tener una mejor conciencia de la utilidad de esta para el aprovechamiento en la mejora de los aprendizajes y el desarrollo de los y las estudiantes. Pues es notable que, aunque las docentes hacen uso de la música, esta se limita a verse como un auxiliar en el orden del aula o mejorar el lenguaje de forma leve, y no existe una implementación más completa que pueda aportar al desarrollo integral de sus estudiantes.

Formación docente

En esta categoría se busca conocer el tipo de formación a la que han tenido acceso las docentes en el área artística. Para esto se indaga sobre la formación inicial y continua que han obtenido. En esta categoría se han establecido dos subcategorías. La primera es formación formal e informal y la segunda es sobre las necesidades y demandas de formación.

Formación formal e informal

De acuerdo con lo que las docentes compartieron acerca de su formación, es notable que no han recibido ningún tipo de formación de educación musical. Solo algunas de ellas afirman haber tenido una clase de artísticas durante su formación formal, pero —en general— se muestra una falta de formación continua en esta disciplina. Un ejemplo de esto es lo que comentó una de las directoras:

- Que yo sepa, no, ninguna. Le digo: teníamos libros donde venía el programa, y quienes nos dimos a la tarea de leerlo lo conocimos, pero quienes no, ni lo usamos. Entonces, así como tal, “maestros, vengan a aprender esto”, no. Sé también que, por ejemplo, los que son normalistas tienen su clase de danza y de música, y yo me he dado cuenta de que, por ejemplo, las maestras normalistas son más dadas a los bailes y, pues sí, a cuestiones más artísticas de cierta forma. En cambio, las que somos de universidad, por ejemplo, de la UACJ o similares, no; nos enfocamos más en lo técnico, en la redacción, en lo que es. Entonces, podría ser esa la diferencia en la formación (DE3, Comunicación personal, 22 de marzo del 2024).

Esto permite ver que la formación que reciben las educadoras depende mucho de la institución en la que se profesionalizaron. Se puede observar, según lo dicho por la directora de la escuela tres, que la escuela normal prepara a sus estudiantes con más herramientas de educación musical en comparación con las universidades. En relación con esto, Ortiz e Ibarretxe (2006) afirman que “las asignaturas musicales y artísticas siguen estando infravaloradas en las instituciones de Educación Superior, y en especial en los planes de estudio de la formación del profesorado de Educación Infantil” (p. 45). Por lo que se infiere que este tipo de formación para los docentes ha estado desatendido desde su etapa inicial.

Necesidades y demandas de formación

Según lo expresado por las docentes, se observa una necesidad evidente de formación en educación musical para poder aplicar este tipo de aprendizajes dentro de sus clases, ya que la mayoría de las docentes negaron haber participado en cursos de educación musical que les proporcionaran esta formación continua. Un ejemplo de esto fue lo dicho por una de las docentes de la escuela dos:

- Realmente no, nos mandaron algunos libros de educación artística, pero no nos dieron el apoyo como para saber manejarlos. Entonces, pues ahí se fueron quedando (DE2, Comunicación personal, 13 de marzo del 2024).

Es evidente la necesidad de formación docente en el área de la educación musical, pues en otro estudio se pudo observar que los y las docentes a cargo de un grupo expresan su deseo de poder recibir formación acerca de metodologías musicales y en la adquisición de destrezas y habilidades musicales (Ruiz y Santamaría, 2013). Esto deja ver la urgencia de atender esta área de la formación docente, tanto en su formación inicial como en la continua.

Dificultades

En esta categoría se pretende conocer aquellos factores que intervienen para que no se logre implementar la educación musical en las aulas por las docentes, los cuales representan las principales dificultades que han enfrentado. A esta categoría solo se le ha asignado una subcategoría en la que se busca concretar dichas dificultades.

Principales dificultades

Entre las principales dificultades que se pueden notar, de acuerdo con los comentarios de las maestras, son la falta de tiempo, la falta de conocimiento y la falta de recursos. Respecto a la falta de tiempo, una de las directoras mencionó:

- Este año ha sido uno de muchas reformas y de muchos cambios en las escuelas primarias. Entonces, para los profesores ha sido complicado porque están muy saturados (DE2, Comunicación personal, 14 de marzo del 2024).

La carga administrativa en las docentes representa una clara dificultad para implementar la enseñanza musical. Acerca de esto, Pérez y Jiménez (2023) mencionan que las diferentes actividades de las que se tienen que hacer responsables dentro de la escuela significan un reto para lograr llevar a cabo su labor como docentes.

Así también, se puede ver cómo la falta de conocimientos representa una limitante para que la enseñanza musical se pueda llevar de manera adecuada. Por ejemplo, una de las docentes mencionó lo siguiente:

- Pues yo no tengo absolutamente ningún conocimiento sobre ningún instrumento musical. No sabría cómo empezar a impartir una clase de música. No tengo ningún conocimiento sobre ritmo, notas o algo parecido (DE2, Comunicación personal, 13 de marzo del 2024).

Respecto a esto, Ruiz y Santamaría (2013) afirman que “estas carencias, tanto en el campo de las destrezas y habilidades musicales como en el de las metodologías musicales específicas de la etapa, conducen a que la música no se integre debidamente en el curriculum” (p. 447). De manera que se evidencia la necesidad urgente de proporcionar la formación indispensable para las docentes si se quiere ver una mejora en la implementación de esta disciplina dentro de la escuela primaria pública.

Además, como se comentó al inicio de esta sección, otra de las dificultades que sobresalen es la falta recursos materiales. Muchas docentes expresaron no contar con los recursos suficientes:

- De alguna manera, nosotros lo tenemos que abarcar, pero nos enfocamos más en las otras materias y dejamos de lado la cuestión artística. Y si lo

abordamos, suele ser desde la pintura o algo que esté más dentro de nuestras posibilidades, porque la música implicaría tener equipo para reproducirla, y a veces no contamos con esos recursos para hacerlo (DE3, Comunicación personal, 22 de marzo del 2024).

Esto coincide con lo que afirma Velecela (2019): “Entre los factores que sirven como trabas para impedir la enseñanza de la música se encuentra la falta de recursos” (p. 8). Por lo que se puede ver que esta falta de recursos hace sentir limitadas a las docentes para poder implementar la enseñanza musical, por lo que simplemente no la abordan y la dejan como una disciplina que sencillamente no está en sus posibilidades implementar.

Percepción y valoración

En esta categoría se busca analizar el valor que se le ha dado a la educación musical desde la perspectiva de las directoras de estas escuelas. Se quiere conocer el lugar que se le ha dado a la educación musical dentro de la escuela primaria pública y las motivaciones que se alcanzan a ver en las docentes a cargo de un grupo.

Actitudes y motivaciones

De acuerdo con las perspectivas de las directoras, se puede observar que el interés por implementar la enseñanza musical se ve dividido. Así como existen docentes que se muestran interesados por aplicar este tipo de enseñanza y conocen la importancia que esta tiene, también hay quienes no muestran mucho interés por aplicar el contenido sobre esta disciplina, ya que no la consideran necesaria y les interesa avanzar más en contenidos de otras asignaturas. Por ejemplo, dos de las directoras comentaron lo siguiente:

- Los profes obviamente tienen interés, porque ellos saben que estas cosas les gustan a los niños (bailar, cantar, moverse, saltar), entonces la música y el arte les atrae, pero a veces sí siento que lo sacan un poquito para tratar de abarcar todo lo que tienen que avanzar (DE2, Comunicación personal, 14 de marzo del 2024).
- Como maestros decimos: “Eso no importa, vámonos por matemáticas, español”. Es decir, lo básico, según nosotros (DE3, Comunicación personal, 22 de marzo del 2024).

El valor que se le da a otras materias del currículo sobrepasa el valor dado a la enseñanza musical, de tal forma que muchas veces se excluyen los contenidos referentes a esta disciplina y resulta en una ausencia total de la enseñanza. “Basta observar la carga horaria que se le asigna en los mapas curriculares o la importancia que se le otorga en la cotidianidad escolar” (Bárcena y Estévez, 2024, p. 6). Se puede ver que aún no se tiene una plena conciencia de la importancia de la educación musical en el desarrollo integral de los y las estudiantes, y que se le percibe solo como una forma de entretener a los niños y las niñas, por esta razón sus contenidos se dejan de último o incluso no se toman en cuenta.

Contexto curricular

En esta categoría se pretende conocer un poco más sobre la forma en que ha intervenido la construcción actual del currículo en la implementación de contenidos de educación musical. Para esto, solo se ha asignado la subcategoría integración en el nuevo modelo educativo.

Integración en el nuevo modelo educativo

Según las respuestas proporcionadas por las docentes, la educación musical es algo que está incluida de manera muy somera dentro del nuevo plan educativo, y este tipo de contenidos se aplican de acuerdo con el criterio de los y las docentes. De manera que así como se puede aplicar también hay docentes que no la implementan dentro de los contenidos de sus clases. Por ejemplo, la directora de la escuela tres comentó lo siguiente:

- Con el inicio de la aplicación de la Nueva Escuela Mexicana, esto se deja a criterio de los maestros, de las necesidades y peticiones de los niños. Pero, más que nada, yo veo como una cuestión de la personalidad de las maestras. Es decir, si a las maestras les gusta, lo implementan; si no, tratan de no hacerlo (DE3, Comunicación personal, 22 de marzo del 2024).

De acuerdo con el plan educativo de la Nueva Escuela Mexicana (2022), la educación musical se encuentra incluida en el eje articulador Artes y Experiencias Estéticas. Dentro de este eje articulador también se deben abordar otro tipo de disciplinas artísticas, lo cual le deja un pequeño espacio a la enseñanza musical. Debido a que este eje articulador se aborda de manera muy general, se pueden incluir los contenidos de la disciplina artística que sea de la

preferencia de la docente a cargo de un grupo. “Ninguna disciplina artística se enseña de manera obligatoria y se ofrecen solo si algún docente posee el interés y los conocimientos para efectuar la práctica artística” (Navarro, 2021, p. 29).

Esto deja ver que, aunque se ha hecho el intento por integrar la educación musical en el currículo, aún existe el interés necesario para que esta se aborde de manera apropiada en cada escuela pública, lo que impide que todos los niños y las niñas puedan contar con enseñanza musical. Ello también se respalda con investigaciones como la de Farrés *et al.* (2022), donde el 77.2% de los docentes de preescolar y primaria mencionan que refieren poca ambición didáctica en cuanto a implementar actividades de educación musical. Este dato refuerza lo encontrado en esta investigación sobre la poca implementación de ello. De la misma manera, así como lo menciona Fernández (2002), el sistema educativo mexicano debe replantearse y reorganizarse en cuanto a la enseñanza y superar el relegamiento que se ha hecho en la educación musical, donde las contradicciones en el discurso han parecido recurrentemente.

CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación ha buscado conocer la forma en que la educación musical se ha implementado en la escuela primaria pública con sostenimiento federal desde la perspectiva de las docentes. La mirada de quienes vivencian la actividad educativa todos los días es de gran importancia, pues es a través de sus voces que se puede conocer de manera más cercana la realidad educativa en torno a la educación musical.

La implementación de la educación musical en la escuela primaria pública se ha visto muy reducida, si no es que ausente, pues esta se ha limitado a ser utilizada como una estrategia metodológica para la enseñanza de aprendizajes relacionados con otras áreas del conocimiento o como una herramienta auxiliar a moderar el comportamiento de los y las estudiantes, y se dejan fuera la enseñanza de conceptos y habilidades musicales, por lo que tampoco se identificaron casos de éxito actuales y locales al implementar la enseñanza musical. La única forma en la que se ha visto de manera más evidente la práctica musical es en concursos o presentaciones para festividades propias de la escuela.

Es importante observar los aspectos involucrados en esta falta de enseñanza musical dentro de la escuela. Se puede ver que uno de los principales factores es la

falta de formación en materia de educación musical, pues se ha logrado apreciar que la formación inicial que han recibido las docentes es poca y se aborda de manera general al integrar otras disciplinas artísticas. En cuanto a la formación continua, es evidente que existe una preocupante ausencia de esta. Además, la carga administrativa de las docentes representa una limitante importante para lograr implementar la educación musical de manera adecuada.

Sin embargo, es relevante mencionar que la falta de implementación también se ve afectada por el poco valor que se le da a esta. Al darle una mayor prioridad a otros contenidos se considera poco necesario invertir tiempo en ella, pues al no usarse de manera adecuada muchas veces se le ve como una forma más de entretener a los y las estudiantes y se ignora el aporte que esta puede brindar al desarrollo integral.

Este poco valor se puede ver desde el espacio que tiene dentro del currículo, pues forma parte de una asignatura que debe abordar otras áreas artísticas —además de la música—, lo cual reduce considerablemente el tiempo que se le puede destinar. Aunque se ha buscado integrar, queda mucho por analizar y estudiar de manera que se pueda desarrollar un plan que permita llevar a cabo una mejor implementación.

Se considera que este trabajo de investigación se pudo haber hecho con un mayor número de participantes para obtener información más completa. También se pudo haber utilizado otro tipo de método, como la investigación acción participativa, con la finalidad de tener un mayor acercamiento a las comunidades escolares y formar parte de las posibles soluciones. Otra área de oportunidad que se observa en este trabajo de investigación es el instrumento de recolección de datos que se utilizó, pues otros instrumentos como los grupos focales o la observación participante hubieran permitido tener un mayor y mejor acceso a la información necesaria para llevar un análisis mucho más profundo.

Para futuras investigaciones se propone crear un plan de formación docente en colaboración con especialistas en educación musical, el cual tome en cuenta el contexto y las posibilidades de los y las docentes para participar en este tipo de cursos. También se considera esencial indagar con mayor profundidad acerca del financiamiento con el que cuentan las escuelas y proponer a las autoridades educativas llevar a cabo proyectos que permitan crear conciencia acerca de la importancia de la educación musical en la escuela. Asimismo, es importante proporcionar —además de la formación— el material básico, como libros de métodos

existentes como el de Tort, que puedan ser una guía para los y las docentes para implementar contenido de enseñanza musical.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altamirano, E., Montaña, G., Rubio, R. y Vázquez, R. (2024). La música y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de Bachillerato general unificado. *Recimuc*, 58, 32-54. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.\(3\).sep.2024.32-54](https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(3).sep.2024.32-54)
- Ángel-Alvarado, R. (2018). La crisis de la educación musical como consecuencia de la decadencia de la institución educativa. *Revista educación*, 42(2), 1-14. <https://www.redalyc.org/journal/440/44055139024/html/pdf/2833/283321909008.pdf>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf>
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual Moderno.
- Bárcena, P. y Estévez, P. (2024). La trascendencia de la educación estética en la vida de las personas a la luz del currículo 2022. *Educación en Movimiento. Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*, 3(27), 4-13.
- Bernabéu, N. y Goldstein, A. (2009). *El poder la música*. En N. Bernabéu y A. Goldstein (Eds.), *Creatividad y aprendizaje* (pp. 98-108). Narcea.
- Blasco, J., Marín, P. y Botella Nicolás, A. M. (2022). Efectos de la educación musical en el desarrollo emocional de adolescentes entre 10 y 18 años. Una revisión sistemática. *Música Hodie*, 22, 1-49. <https://revistas.ufg.br/musica/article/download/68847/38349/342586>
- Belletich, O., Alvarado, R. y Wilhelmi, M. (2017). Normas epistémicas en la formación musical del maestro de educación primaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainer*, 8(1), 199-213. <http://www.ugr.es/~jett/index.php>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2023). *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3*. <http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CPM/DRII/normateca/nacional/CPEUM.pdf>
- Farrés, I., Masgrau, M. y Ferrer, R. (2022). La educación musical, estado de la cuestión y perspectivas transformadoras. *Artseduca*, 35, 35-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9368370>
- Fernández, A. (2002). La educación artística y musical en México. Incompleta, elitista y excluyente.

- Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 1(4), 87-100. <https://share.google/pUpaT033wK3zRBC1>
- Gamboa, A. (2016). Educación musical: escenario para la formación del sujeto o un pariente pobre de los currículos escolares. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(1), 211-220. <https://repositorio.ufps.edu.co/entities/publication/4d7e7a30-42b3-4fa8-958b-d48bcb45505a>
- Holguín, E. y García, R. (2018). Educación musical en México: Una metodología para la enseñanza de la música a través de una aplicación en tecnologías móviles. *CULCyt*, 15(65), 48-60. <https://share.google/ooKBHWNPX0Zzo4qrq>
- López, J. y Salcedo, B. (2021). Beneficios de la práctica musical en los niveles de educación básica obligatoria en México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12, 1-24. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.889>
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2009). *Estrategias de recogida y análisis de la información*. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-365). Editorial La Muralla.
- Meza, D. y Herrera, C. (2020). La música como estrategia metodológica para el desarrollo del lenguaje oral en estudiantes de tercer año de educación básica. *Revista científica multidisciplinaria*, 5(1), 37-54. <https://revistas.unesum.edu.ec/index.php/unesumciencias/article/view/249>
- Navarro, J. (2021). Hacia un corpus documental sobre educación musical en México: descripción del contexto, propuesta taxonómica y bibliografía inicial. En L. Estrada, L. Gutiérrez y F. Sastré (Eds.), *La educación musical en el nivel básico en México* (pp. 26-64). Universidad Autónoma de México Facultad de Música. <http://www.repositorio.fam.unam.mx:8080/bitstream/123456789/122/1/La%20Educación%20Musical%20en%20el%20Nivel%20Básico%20en%20Mx%20Retos%20y%20Propuestas.pdf>
- Ortiz, H. y Ibarretxe, G. (2006). Formación de profesores para la enseñanza musical y artística: Un estudio comparado. *Educación y Educadores*, 9(2), 33-46. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942006000200004&lng=en&tlng=es
- Ruiz Palomo E. y Santamaría, R. (2013). La formación musical en el profesorado de Educación Infantil. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 439-448. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42051
- Pérez, A. y Jiménez, C. (2023). Dificultades que enfrentamos en la práctica docente. En L. Acosta (Ed.), *Prospectivas de la formación docentes en marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 37-38). Segundo Encuentro Nacional Normalista. <https://goo.su/TUoUvu6>
- Ruiz, E. y Santamaría, R. (2013). La formación musical en el profesorado de educación infantil. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 439-448. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42051
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). La música pondrá la nota a la Nueva Escuela Mexicana. *Boletín No. 103*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-103-la-musica-pondra-la-nota-a-la-nueva-escuela-mexicana>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Plan de Estudios de la educación básica*. Secretaría de Educación Pública. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/DOCTOS%20ESTRATEGIA_N/s25XQ7yDqK-Estrategia%20Nacional%20de%20Formación%20Continua%202022.pdf
- Tort, C. (1997). *El ritmo musical y el niño*. UNAM.
- Velecela, M. (2019). La educación musical en la formación integral de los niños. *Revista de investigación y pedagogía del arte*, 7, 1-10. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/3018>

Lectura y poesía quechua. El *Cuadernillo de Comunicación* y la experiencia andina *Te quiero declamar poemas en quechua* (Perú, Huancavelica)

Quechua reading and poetry. The *Cuadernillo de Comunicación* and the Andean experience *Te quiero declamar poemas en quechua* (Peru, Huancavelica)

 Gonzalo Espino Relucé*

gespino@unmsm.edu.pe

 Nancy Rojas Zapana*

nancy.rojas@posgradounmsm.edu.pe

 Alessandra Cruz Acuña*

mariaa.cruz@pucp.edu.pe

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Recepción: 07 de mayo de 2025

Aprobación: 17 de septiembre de 2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

DOI: <https://doi.org/10.70141/run.14.1214>

RESUMEN

Este estudio indaga la lectura de poesía quechua en las escuelas públicas del Perú desde la perspectiva de la diversidad cultural e interculturalidad en los espacios educativos. El análisis, además, dialoga con las propuestas recogidas en la antología *Harawinchis* (Espino, 2022) e interpela los textos escolares que han convertido a la asignatura de Comunicación en una materia utilitaria. Se parte del problema de la falta de lectura identificada en la Encuesta Nacional de Lectura de 2023. El análisis focaliza su atención en el *Cuadernillo de Comunicación 4* (cuarto grado de primaria), se aproxima a iniciativas creativas de una escuela pública de Acoria (Huancavelica, Perú), donde se escribe y se difunde poemas en quechua. Esta experiencia involucró a docentes, estudiantes y padres y madres de familia, cuyos resultados se leen en *Te quiero declamar poemas en quechua* (2019). Por último, se sugiere una propuesta de dos experiencias escolares que proponen al quechua como palabra y poesía.

Palabras claves: escuela, quechua, diversidad cultural, lectura, poesía

ABSTRACT

This study examines the reading of Quechua poetry in public schools in Peru from the perspective of cultural diversity and interculturality in educational settings. The analysis also engages in dialogue with the proposals gathered in the anthology *Harawinchis* (Espino, 2022) and challenges school textbooks that have turned the subject of Communication into a utilitarian discipline. The study starts from the problem of the lack of reading identified in the 2023 *Encuesta Nacional de Lectura*. The analysis focuses on *Cuadernillo de Comunicación 4* (fourth grade of primary education) and explores creative initiatives from a public school in Acoria (Huancavelica, Peru), where poems in Quechua are written and disseminated. This experience involved teachers, students, and fathers and mothers, and its outcomes are reflected in *Te quiero declamar poemas en quechua* (2019). Finally, the study proposes two school-based experiences that position Quechua as word and poetry.

Keywords: school, Quechua, cultural diversity, reading, poetry

INTRODUCCIÓN

La publicación de la antología quechua *Harawinchis* (2022) dio cuenta de la presencia de un corpus y sistema de la poesía quechua. En este artículo tomamos como referencia a *Yachaqkuna, Escoleros* (Espino, 2022, pp. 613-652) que corresponde a poemas pensados, imaginados y escritos para los estudiantes de las escuelas, al tiempo que ofrece una suerte de balance de la poesía que llega al mundo escolar. Esta idea sugiere un conjunto de pistas. Así, nos interesa revisar las claves de lectura de la poesía en el espacio educativo.

La escena cotidiana —que a continuación se anota— resulta una costumbre cuando se trata de literatura en el aula. Un profesor (o una profesora) luego de leer un texto literario lanza estas preguntas: “¿Qué quiere decir el texto?”, “¿Cuál es el argumento?”. No permite que los estudiantes disfruten de lo que acaban de leer. No da espacio para respirar, sentir y disfrutar la palabra; no deja que fluya el encanto literario. Inhibe, rompe, expulsa. Entonces, es importante recordar que la lectura es una aventura abierta. En efecto, se puede evaluar, pero ¿se debe obviar ese momento en el que el lector se halla con la palabra? La reivindicamos. La demandamos como parte de un esquema que nos educa en el gusto por la literatura. Pero ¿qué ha ocurrido en los últimos años?

Nos encontramos con una información que llama la atención, en las escuelas de la Costa y las principales ciudades de la Sierra no se lee poesía. Se la niega, se la saca del ámbito de la escuela, más todavía si se trata de la poesía escrita en lenguas indígenas. Las escuelas públicas de la Costa, de la Amazonía o de los Andes ¿qué tipo de tratamiento esbozan en su tarea educativa respecto a la literatura, de manera específica, a la poesía? Todo indica que hay una renuncia explícita del Estado a la formación de una sensibilidad humana para el siglo XXI; una sensibilidad que no abandona su condición humana básica: la creación. Esto ocurre con el *Cuadernillo de Comunicación 4* (2025) que distribuye el Ministerio de Educación (Minedu). Tal sensibilidad humanista permitiría entender los diversos procesos sociales y culturales que conviven entre nosotros, lo que facilitaría una percepción que viabilice la inclusión de la diversidad y la afirmación de la interculturalidad como elemento clave para la formación de una ciudadanía plena del siglo XXI.

Por ello, es importante preguntarnos ¿por qué no se lee poesía en la escuela? Más aún, ¿qué ocurre con la actual producción de la poesía quechua contemporánea? ¿Se leen los textos en quechua en las zonas andinas?

¿Cómo llegan los poemas quechuas a las escuelas costeñas y amazónicas? ¿Se leen? ¿Cómo se asumen las culturas originarias en la escuela como parte del fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas y la conformación de una identidad en la diversidad cultural?

ESCENARIOS: ESCUELA Y POESÍA

La formulación del Diseño Curricular Nacional (2009, p. 9) enfatizó el enfoque intercultural para un país diverso como el Perú, pero convirtió al curso de Comunicación de primaria y secundaria en asignaturas de conocimiento práctico y funcional, abandonando las posibilidades que otorga la lectura y el conocimiento de la literatura —el goce de la palabra, la palabra singular— para convertirla en un mecanismo utilitario y rutinario. Según el Programa Curricular de Educación Primaria (2017), el estudiante debería disfrutar de la variedad de textos que se le pueden ofrecer para su disfrute. Así se explicita en la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”. Esto, sin embargo, es una promesa incumplida.

Luego de la pandemia del COVID-19, el Minedu elaboró y distribuyó textos escolares para las escuelas públicas. Estos materiales fueron reduciendo a su mínima expresión la literatura, especialmente la poesía, a tal punto de que en la última versión desaparece el anexo destinado a la poesía en el *Cuadernillo de Comunicación 4*, que en 2025 circula como la segunda reimpresión de la edición de 2023. La comunicación y la literatura se han convertido en objetos utilitarios. Se trata de una educación que se niega al fomento de una sensibilidad contemporánea.

Esta situación representa un desafío para los actores de la Educación Básica, quienes —al igual que gran parte de los peruanos— presentan bajos índices de lectura. La Encuesta Nacional de Lectura (ENL), aplicada en 2022 y publicada en 2023, difunde esta cruda realidad: un peruano en promedio lee 1.9 libros al año (Minedu, 2023c, p. 14). Esta situación vino acompañada por el abandono del enfoque intercultural que se percibe en los materiales que distribuye el gobierno peruano, lo que vuelve más engorroso el tratamiento de la diversidad cultural. Al tiempo que se agrava por una percepción que tienen las poblaciones indígenas del español, como lengua de dominio general y oficial del Perú, que consideran, en varios casos, que el aprender y fortalecer las lenguas originarias entre los pueblos indígenas resultaría una desventaja para su inserción en la sociedad nacional y que, en el caso de las percepciones

de docentes y funcionarios del sistema educativo, les resultaría exótico y extraño el aprendizaje de las lenguas nativas. De este modo, el Modelo de Comunicación aparece como el más útil y efectivo.

En ese mismo esquema resulta importante considerar dos aspectos más: el referido a la biblioteca y el acceso del libro. La biblioteca siempre fue un espacio de colectivización del libro; espacio privilegiado para la cultura, pero las bibliotecas públicas en el Perú son deficientes y no están actualizadas, no hay nuevas compras de libros. Por otro lado, esto nos lleva a imaginar la situación de cualquier peruano o peruana frente al libro. Comprar un libro resulta oneroso para la mayoría, lo que genera una disyuntiva vivida en los años veinte del siglo pasado: elegir entre el pan y la belleza. En términos prácticos, se mantiene presente la continua disputa entre la belleza y el pan, entre la educación y la canasta familiar, entre la compra de un libro o un kilo de carne, entre el libro y los pasajes para trasladarse a la escuela. Esta disyuntiva nos lleva a repensar ¿cuál es la historia de la lectura en un país de largas tradiciones orales y segmentación social? Leer en el Perú no es un *habitus* y se reduce a una pequeña élite que pertenece a la cultura letrada.

Cuadernillo de Comunicación

Veamos qué está ocurriendo desde el Minedu y los textos escolares y la poesía. Si bien en el vigente Currículo Nacional de la Educación Básica (2017, p. 22) se hace hincapié en ejes transversales con un enfoque intercultural, nuestras indagaciones nos advierten de la inconsistencia de dicha propuesta en los textos escolares. Discutamos tres hechos: 1) la verificación de una política de publicaciones que divulguen las diversas culturas, en especial la poesía por parte del gobierno central y regional (Espino, 2022, pp. 616-617); 2) el Estado peruano ha promovido un conjunto de textos escolares o antologías poéticas en la lengua originaria más hablada en el Perú, nos referimos al quechua, que la hablan 3 799 780 habitantes, es decir, el 13.6 % respecto de la población total del 2017 (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2018) y 3) el posicionamiento de un corpus quechua ya no solo en estudios, sino un sistema propio de literatura quechua (Noriega, 1993; Espino, 2022).

Es decir, actualmente se escribe y se difunde literatura quechua, especialmente en poesía, seguida de la producción escrita en narrativa. Se destacan las iniciativas de los creadores quechuas que acompañan

a las organizaciones regionales, laicas o religiosas y que dan cuenta de un importante acervo en lo que se conoce como literatura infantil y juvenil. Se puede mencionar brevemente para el quechua ancashino *Qantu wayta* (2009) y *Urpikunapa* (2012); para el quechua chanka *Harawi de gorriones* (2002), *Waytaq harawikuna* (2005) y *Poemas quechuas para declamar* (2021); para el quechua cusqueño *Harawi taqicha* (2006) y para el quechua del sur, Arequipa, *Sunquypa Nanaynin* (2017).

Las medidas que ha tomado el Minedu en sus textos escolares alertan sobre el rechazo a las formas poéticas en el aula. Es decir, se evidencia una paulatina exclusión de la poesía, sea en español o en lenguas originarias, como se aprecia en el actual texto educativo para primaria. La exclusión de la poesía se evidencia en este lustro. Al revisar la última edición del *Cuadernillo de Comunicación 4* (2023a) —y su posterior reimpresión en 2025— evidenciamos que sigue la pauta de la primera edición. Se trata de un texto escolar escrito en español que viene acompañado de un léxico restringido de palabras en lenguas nativas, por lo que podemos indicar que no forma parte del dominio del texto escolar.

Figura 1. Índice de contenido del Cuaderno de Trabajo de Comunicación 4

Unidad	Títulos	Página
Unidad 1 ¡Sigamos aprendiendo!	Leemos un cuento	5
	Escribimos un cuento	11
	Narramos un cuento	17
Unidad 2 ¡Que lindo es el Perú!	Leemos un texto con descripciones	23
	Buscamos la descripción de un paisaje o lugar de nuestro Perú	29
	Escribimos el texto descriptivo de un lugar	35
Unidad 3 ¡La salud es primero!	Leemos un texto que ha sido escrito para ser representado	41
	Escribimos un texto para representarlo	47
	Realizamos la dramatización de un texto	53
Unidad 4 ¡Que viva el Perú!	Leemos textos informativos	59
	Escribimos un texto informativo	65
	Informamos sobre una actividad de nuestra comunidad	71
Unidad 5 ¡Visitamos el trabajo!	Leemos una fábula	77
	Escribimos una fábula	83
	Realizamos un debate sobre la actitud de los personajes de una fábula	89
Unidad 6 Conocer nuestro universo	Leemos un poema	95
	Escribimos un poema	101
	Realizamos una declamación	107
Unidad 7 ¡Mensajes que viajan!	Brindamos y recibimos indicaciones	113
	Leemos un texto que presenta recomendaciones	118
	Escribimos recomendaciones	122
Unidad 8 Momentos para compartir	Leemos un cuento en primera persona	127
	Escribimos un cuento en primera persona	131
	Damos un discurso	136

Fuente: Minedu (2015)

Los poemas han estado presentes en los textos escolares anteriores. Estos vienen en castellano. Los ausentes son los versos en lenguas indígenas, en especial el quechua. *Comunicación 4. Cuaderno de Trabajo* fue lanzado en enero de 2015 y de él conocemos tres reimpresiones (Tabla 1). La tercera reimpresión, en noviembre de 2016, consigna para la “Dotación 2017” un “(t)iraje: 40 020 ejemplares” (Hoja de crédito). La unidad 6, “Conocer nuestro universo”, focaliza su atención en la lectura, escritura y difusión: “Leemos un poema”, “Escribimos un poema” y “Realizamos una declamación” (Minedu, 2017, pp. 95-112). En el cuaderno se presentan dos poemas “El sol y la nube” (pp. 96-97) de la española Marisa Alonso Santamaría y “Estrella fugaz” (p. 101) del poeta venezolano Alejandro J. Díaz Valera. Para setiembre del 2017, se puso en circulación una nueva edición denominada *Cuaderno de trabajo Comunicación 4*. La segunda edición impresa en noviembre de 2018 anota una dotación para el “2019” (sic) con un tiraje de 408 173 ejemplares. En la unidad 8, “Nos inspiramos en el universo para crear versos”, se mantiene el mismo poema “El sol y la nube” en las páginas 128 y 129, pero se cambia el poema “Estrella fugaz” por misceláneas de estrofas en la página 134. Hay una intención de seguir permitiendo que los niños lean poesía ya que en la sección final denominada “Para seguir leyendo” (pp. 141-156) aparece una breve selección de poemas en las páginas 155 y 156. Esta breve ilusión se fue desvaneciendo progresivamente en los textos posteriores donde ya no queda muestra de poesía.

En la edición de 2021, que consta de siete unidades, anotamos que en la última, “Creamos versos inspirados en el universo”, continúa la propuesta de leer, escribir y declamar un poema. Se puede leer un poema completo “El sol y la nube” (pp. 126-127) de la española Marisa

Alonso Santamaría. Para la competencia “Lee diversos tipos de textos en su lengua materna” desaparece el poema “Estrella fugaz” que es reemplazado por tres estrofas de diferentes poemas de las autoras Carmen Aguilera, Estrella Montenegro y Mariano Estrada (p. 132). Páginas adelante se lee “Los ratones” de Lope de Vega (p. 139). En esta misma edición, en la parte final, se incluye la sección “Para seguir leyendo” donde el estudiante puede encontrar diferentes poemas para su lectura. En “Coloridos y variados poemas” (pp. 155-156) se tienen los poemas “La mariposa”, “Todo está en su sitio”, “La rata”, “Los ratones” y “Tautograma” así como jitanjáfora, caligrama y acrósticos como “Navidad” y “Perro”.

Para octubre de 2022 se lanza la primera edición donde el texto de cuarto grado cambia de denominación a *Cuadernillo de Comunicación 4*. Los poemas desaparecen del texto; aunque en el apartado “Para seguir leyendo” (Minedu, 2022, pp. 75-92) todavía trae poemas cortos en castellano como “La mariposa” de Lope de Vega, “Los ratones” y “Todo está en su sitio” de García Lorca y “Tautograma” (p. 83) de Eduardo Abel Giménez. También se puede leer un caligrama, jitanjáfora y dos acrósticos en la página siguiente (p. 84). El *Cuadernillo* trae siete secciones y expresa la versión costeña de la diversidad, en la que el Occidente se configura como la forma dominante y las manifestaciones originarias han sido desplazadas a ser parte del folklore o aquello que nos resulta exótico. Las ediciones actuales tienen publicaciones masivas. Hagamos un recuento. Para la primera edición de octubre de 2022 se imprimieron 450 578 ejemplares; para la segunda, de agosto 2023, se alcanzaron 493 247; en 2024 se imprimieron 493 244 y con una reimpresión para el 2025 de 454 838.

Tabla 1. Ejemplares publicados

Año	Edición	Reimpresión	Ejemplares publicados	Dotación	Anexa poesía	Poesía en lengua nativa
2016	Primera	Tercera	40 020	2017	Sí	No
2018	Segunda	No	408 173	2019	Sí	No
2021	Quinta	No	483 803	2022	Sí	No
2022	Primera	No	450 578	2023	Sí	No
2023	Segunda	No	493 247	2024	No	No
2024	Segunda	Primera	454 838	2025	No	No

Fuente: elaboración propia

Si bien esta es la realidad que encontramos en el *Cuadernillo de trabajo* del Minedu, no ocurre lo mismo con la producción del texto escolar que llega a las escuelas de los pueblos indígenas. La poesía, la narrativa de tradición oral, las diversas formas de expresión (mitos, adivinanzas, leyendas, textos de divulgación) se incluyen en la lengua. En los trabajos destinados a los pueblos indígenas se incluye literatura, especialmente poesía, y esto resulta un acierto de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural y su Dirección de Educación Intercultural Bilingüe. En conjunto, se ha producido una serie de textos que dan cuenta de la utilidad de la literatura, que permite la afirmación de la lengua y la cultura.

Contradictoriamente, para el Minedu, los textos escolares en lenguas y las culturas indígenas terminan por convertirse en materiales exclusivos de la escuela donde se habla la lengua y no se incorporan en el *Cuadernillo de Comunicación* que es el material de mayor impacto en el sistema educativo peruano. En *Anqarakunapa kawsakuyninmanta* se puede apreciar cómo, para el caso de 4.º grado de primaria en Educación Intercultural Bilingüe, en 2023 se imprimió un “Tiraje: 13 300 ejemplares” en “setiembre 2023” (Minedu, 2023d, hoja de créditos); texto escolar que circuló en 2024. *Anqarakunapa kawsakuyninmanta* trae relatos de una extensión relativamente breves, de lenguaje claro y vienen en quechua chanka y en la segunda parte se lee la traducción al español. Los relatos abordan los orígenes de la humanidad, pasan por la cultura caral, orígenes de las culturas wari, warpa y pokra, la presencia inca y se construye la imagen fundacional de los anqaras por lo que están referidas a una narrativa focalizada de la región Huancavelica (Perú).

En el caso aimara, para el mismo grado, el Minedu ha publicado *Suma arusa* (2023b) y *Aymara jarawi* (2023c), ambos en aimara. Estos presentan trabajos de escritura colectiva y, a la par, nos encontramos con autores nativos aimaras, entre ellos destacan los poetas Alan Mamani, Fredy Sosa Gutiérrez y Leoncio Sejje Maman. *Aymara jarawi* (2023c) presenta la traducción al aimara de poemas peruanos, una buena parte andinos. La selección se desarrolla con conocimiento de la cultura literaria, basada en la calidad literaria. Se adjunta una traducción de poemas de Carlos Oquendo de Amat, Efraín Miranda, Gamaliel Churata, Alejandro Romualdo, Javier Heraud; y, escasamente, incluyen dos autores nativos aimaras: Leoncio Sejje Mamani y Brígida Huahualuque. Ambas publicaciones se imprimieron

en agosto de 2023. Cada libro tuvo un tiraje de “2960 ejemplares” y circularon a partir de 2024 (Minedu 2023b, 2023c, hoja de créditos). *Cherepito* (2023f) y *Ankinkishiriantya Kasankapanaro* (2023e) son dos textos escolares en asháninka y no tienen traducción. El primero es un libro de lectura, el cual tuvo un tiraje de “3510 ejemplares”. En el segundo se aprecia el uso explícito de recursos literarios tradicionales. Se publican adivinanzas en la lengua y poemas que no registran autor. Se lanzaron “450 ejemplares”. Esta rica producción literaria en la lengua originaria que llega a los pueblos no llega a la escuela de la Costa ni se procesa como muestra o como parte de la diversidad lingüística y cultural del Perú. ¿Acaso los estudiantes que hablan castellano no tienen derecho a disfrutar la literatura y la poesía en quechua?

La lectura en Ayacucho

Todos gozamos de la palabra, y ese goce es lo que nos interesa; materia que, como una representación de las realidades, provoca y brota nuestra sensibilidad. Al ser materia fijada por la escritura, esta nos obliga a recordar, en el caso peruano, la larga travesía de la predominancia de lo oral en los Andes (Alva, 2003). Es decir, la tradición oral andina y amazónica forma parte de nuestro imaginario. No es la letra, es la palabra que circula como voz, la que nos moviliza como colectivo. Esta enfrenta la naturaleza de la lectura, cuyo referente es la letra y se agudiza en el caso de las poblaciones indígenas. Desde luego, no nos resulta ajeno el pseudoarraigo oral-digital (chatear, WhatsApp, emoticones) que evidencia, en parte, el grave déficit del hábito lector y que se incrementa porque nuestra tradición cultural tiene un fuerte arraigo oral.

Esta proposición se asocia con otro concepto: el de la diversidad cultural. Perú es un pueblo con una diversidad cultural y contornos que confirman las disparidades sociales y los desarrollos desiguales. En este espacio conviven cincuenta pueblos, cuarenta y ocho lenguas originarias, de las cuales cuatro son idiomas andinos y cuarenta y cuatro lenguas amazónicas además del castellano (INEI, 2018). Ambas proposiciones nos invitan a establecer las relaciones que se vinculan con la poesía. ¿Cuál es el sentido de la palabra?, ¿qué dice la poesía?, ¿qué reconocemos en ese universo sensible? Esa interioridad la contiene el poema según una vieja propuesta del crítico alemán Jonathan Pfeiffer para quien “La poesía es arte que se manifiesta por la palabra. Toda poesía falsa se traiciona porque su

forma verbal es solo cobertura, en vez de ser el modo forzoso e intransferible de aparecer un contenido, una interioridad” (1971, pp. 15-16).

La poesía siempre crea sentidos que llegan a las fibras más profundas de nuestra sensibilidad. Por ello, apostamos por ella para formar ciudadanos con una conciencia social. En el acto educativo podemos beneficiar lo cognitivo; en la familia, lo sensoriomotor principalmente y, desde luego, lo afectivo. “Creemos que un desarrollo armónico debe beneficiar tanto a la cabeza como a las manos y a los pies, pero también al corazón” (Chuquimamani y Quispe, 1996, p. 331). Es esta sensibilización la que se instala como fundamento ético y desata el placer puro que genera la poesía. Sin embargo, afrontamos un problema de democracia cultural que nos lleva a preguntar ¿cuántos libros lee el peruano? La respuesta es patética: un libro en promedio al año según la Encuesta Nacional de Lectura realizada en 2022 (Minedu, 2023g).

Asimismo, hay que reconocer que la democracia cultural no solo tiene que ver con la lectura si no con el acceso a la lectura que hoy enfrenta la deficiente y artesanal producción editorial y el número de ejemplares que se pone en circulación, el cual oscila entre 300 a 500 ejemplares en poesía y crítica cultural. Las publicaciones de narrativa suelen ser más extensas entre 500 a 1000 o 3000 a 5000 ejemplares.

Detengámonos un momento en estos datos de lectura de Ayacucho: la población en relación con el número de ejemplares y lectores. En 2017 esta región tenía una población de 616 176 habitantes (INEI, 2018, p. 24), con una tasa de analfabetismo del 13.4 %. “Los resultados del censo 2017 en el departamento de Ayacucho revelan que existen 59 mil 129 personas de 15 y más años que declararon no saber leer ni escribir, es decir, el 13.4 % de la población es analfabeta” (p. 36). En lo que se refiere a la lengua que aprendieron, “en el departamento de Ayacucho el 63.58 % de la población de 5 y más [...] manifestó que el idioma o lengua materna con el que aprendió a hablar en su niñez fue el quechua, el 35.57 % de la población declaró haber aprendido castellano y el 0.12 % dijo que aprendió aimara” (p. 37)¹. La data se torna más compleja si se toma como referencia el incremento de la población urbana respecto a la rural en los Andes.

La ENL no consigna información de cuántos ejemplares se publica, sin embargo, encontramos algo que

es evidente: “La mayoría de los indicadores priorizados de la ENL presentan porcentajes y promedios menores que los del nivel nacional” (Minedu, 2023g, p. 14). Es importante detenernos en los resultados de la encuesta. Para el caso de Ayacucho, la población alfabetizada leyó en promedio 1.7 % de un libro durante el año. De ese porcentaje, el 40.9 % leyó “libros impresos y/o digitales en el último año”. Los que tendrían hábitos de lectura “leyeron en promedio” 4.2 libros, y los lectores de periódicos impresos o digitales alcanzaron un porcentaje de 58.1 % “en el último mes” (Minedu, 2023g, p. 12).

Esto nos lleva a interrogarnos sobre la lengua que usa la cultura letrada. Mayoritariamente las ediciones se hacen en español, aun cuando verificamos un avance importante en las publicaciones en lenguas nativas. Adicionalmente, el hecho de que la literatura quechua Ayacucho-Chanca se ha convertido en el referente más destacado, la mayoría de las publicaciones locales son básicamente en español, no en quechua ni aymara ni asháninka. En todo caso, puede calificarse como deficiente con una tendencia a un desarrollo más sostenido. Esto se puede leer, en Ayacucho, a partir de las iniciativas de núcleos de creadores de AEDA, Qantu o el grupo editorial Amarti, que desde las últimas tres décadas vienen conformando el núcleo quechua más distinguido, más importante del país. Entre ellos cabe mencionar autores como Víctor Tenorio, José Antonio Sulca, Gloria Cáceres, Lenon Tutaya de la Cruz y Percy Borda. Se destacan las publicaciones *Ripunti para Antología* sobre la narrativa corta de Ayacucho (2021), este libro comparte las creaciones del narrador quechua Junior Núñez Lefoncio, “Puchkatillu” (2021, pp. 271-284), y Yesenia Montes Ñaupá, *Uywa-kuna, Los animales en quechua* (2022b) alentados por Puriq Cartonera-Asociación Puriyninchik. En los últimos años de este siglo, se publican ediciones artesanales que se imprimen en Lima, entre ellos *Tayta Teodoropa warpiynin* (2000) de Eleodoro Paucar Castillo o *Nawray Yuyayninckin* (2023).

La experiencia de Puriq Cartonera alienta la difusión, en formato cartonero, de textos quechuas. El modelo incide en el fortalecimiento del quechua desde la niñez y como tal llega como ecos a las escuelas. La producción está realizada con relatos breves que vienen acompañados con ilustraciones propias y con una traducción al español. El quechua corresponde al quechua Chanka-Ayacucho, escritura normatizada. La extensión del texto y su presentación tamaño bolsillo resulta atractiva para los niños y las niñas. La realización creativa garantiza un proceso educativo, porque se

¹ Ver más en el siguiente enlace: <https://censo2017.inei.gob.pe/censos-2017-departamento-de-ayacucho-cuenta-con-616-176-habitantes/>

piensa como una literatura infantil y juvenil, por eso resulta interesante debido a los temas que desarrolla. Esto se lee en las dos primeras entregas *Piki puka kapa* (2021) y *¿Imaynallam?* (2022a). Los restantes configuran un corpus recomendable para el desarrollo EIB o un acercamiento a la cultura quechua. En esa línea, las últimas entregas insisten en ser un referente básico para el conocimiento del quechua: *Rimay. Primer acercamiento al quechua chanka y la experiencia del juego del lenguaje*, Watuchi. *Adivinanzas o enigmas quechuas* publicados en 2024. El texto quechua viene de fuera para la escuela. Así, se está abriendo espacio desde los Andes quechuas, y se afirma como una posibilidad pese a la data de la ENL.

Poesía quechua

Compartimos una afirmación: todas las lenguas expresan las diversas manifestaciones de la cultura. De este modo, todas son poéticas. No hay lengua que no lo sea para su cultura. Así, el despertar de la escritura quechua en el siglo XX aparece como una ventaja respecto a otras (Espesúa, 2017). En el caso del quechua, la identificación de la lengua como ágrafa en general se corresponde con las prácticas cotidianas de sus hablantes. Aunque se anota que hay registros tempranos en el alfabeto que escribimos. En 1560 se escribe el primer texto del quechua colonial: *Plática para los indios* de Domingo Santo Tomás. A este le sigue un conjunto de escrituras quechuas coloniales, específicamente el teatro, pero la más importante, sin duda, es el *Manuscrito de Huarochirí* (s. XVII).

El quechua es una lengua que se vio obligada a reinventarse en la tecnología de la escritura, la de Occidente; es decir, el quechua para su escritura utiliza el alfabeto latino. La escritura quechua era del dominio de las élites criollas e indígenas; las masas indígenas evidentemente no eran letradas. En el siglo XX nace la necesidad de expresar en la lengua aquello que se vive, se siente, se tiene o le es ausente:

El quechua es un idioma más poderoso que el castellano para la expresión de muchos trances del espíritu y, sobre todo, del ánimo [...]. Palabras del quechua contienen con una densidad y vida incomparables la materia del hombre y de la naturaleza y el vínculo intenso que por fortuna aún existe entre lo uno y lo otro. (Arguedas, 1983, pp. 269-270)

Fue en la primera mitad del siglo XX que se asume la escritura moderna. Esto dio paso a la construcción de un sólido corpus literario que ahora se lee, ya no solo en las representaciones dramáticas sino en la narrativa y poesía (Noriega, 1993; Itier, 2000; Espino, 2022). En estos tiempos, la presencia de un sujeto individual (*ñuqa*) entra en tensión al confrontarse con el arraigo colectivo (*ñuqanchik*) de la tradición cultural quechua al fijarse en la letra. A la par, provoca una presión entre la tradición oral y la escritura, que bien puede resumirse en 1) el sujeto individual, que se disocia del colectivo, con las marcas orales en la escritura quechua y 2) la manera cómo las poéticas escritas están asociadas con la tradición y su inserción en la escritura viene suponiendo cambios que enriquecen la cultura quechua.

Lo nuevo, en la poesía quechua, comienza a aparecer con nitidez a partir de la segunda mitad del siglo XX. Se evidencia una autonomía poética y, entre estas escrituras, el encuentro con la existencia de una tradición de poesía quechua para la población escolar. Aquello que se identifica como literatura infantil y juvenil se inicia en los albores del siglo XX, con especial atención a la creación poética para las infancias. En el caso peruano se inicia con el *Silabario tarmeño* (1904) de Adolfo Vienrich y con el *Cancionero andino para niños indios* (1932) de Julián Palacios Ríos. En los últimos cincuenta años se tienen el *Proyecto EIB Puno GTZ* (1975-2000) y *Los tesoros de Catalina Huanca* (1981) de Nicolás Matayoshi, a los que se suma la producción que se ha enriquecido con las experiencias de las oenegés y el Minedu que han destinado en varias ocasiones inversiones para la difusión de colecciones quechuas.

Las principales producciones poéticas se asocian con la ternura y al *pukllay* (juego), donde se logra equilibrar lo poético y lo pedagógico. Una selección de esta producción se puede revisar en la sección *Yachaqkuna, Escoleros en Harawinchis Poesía quechua contemporánea* (Espino, 2022, pp. 613-652). Esta producción, en sus últimos tiempos, ha tenido destacadas figuras. En quechua Ayacucho-chanka Víctor Tenorio García con *Harawi de gorrones* (2002), José Antonio Sulca Effio con *Waytaq harawikuna* (2005) y *De colores* (2017) de Lenon Tutaya de la Cruz. En el quechua de Cusco-Collao se tiene a Nereo Hanco Mamani con *Harawi taqicha* (2006), en Ancashino se cuenta con César Vargas y Domingo Sigüenás con *Qantu wayta* (2009) y Macedonio Villafán Broncano con *Urpikunapa* (2012).

Entonces ¿qué características tiene el poema quechua que llega a la escuela?, ¿cómo sería el *harawi*?

Podríamos postular lo siguiente: la estructura sencilla asociada con una vocación didáctica, la disposición se da en su brevedad, en versos de cinco a ocho sílabas y sin dificultades en la lengua quechua para su comprensión. Está pensada en un aprendizaje rápido, de allí que prima un lenguaje directo y claro. La transparencia está a la par y se asocia con su arraigo oral, lo que revela —a su vez— el vínculo con el mundo andino y la creación de una sensibilidad originaria.

UNA EXPERIENCIA: TE QUIERO DECLAMAR POEMAS EN QUECHUA

El Perú es culturalmente diverso y resulta desconcertante notar que, en la Costa, no se estaría leyendo poesía en alguna lengua originaria. Aun así, de pronto nos encontramos con algunas experiencias que nos llegan del interior del país que escriben y difunden poemas en quechua (docentes, estudiantes y padres de familia) de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado como también docentes de la Institución Educativa Inicial N.º 929 y PRONOEI 305 Set las Flores del Centro Poblado de Pucuto, Huancavelica (Perú). La experiencia fue llevada al libro: *Te quiero declamar poemas en quechua* (Villa et al., 2019):

Te quiero declamar poemas en quechua, es el resultado de la imaginación y creatividad de los autores, inspirados en la naturaleza, vivencias sociales, sentimientos, costumbres y conocimientos de las diferentes áreas del saber humano plasmados en un libro de poemas. Los poemas en quechua nos aperturan a un mundo maravilloso y fascinante de la expresión del alma a través de las palabras del ser humano. (p. 7)

Los autores de esta iniciativa se acercan a la poesía con tres proposiciones: (1) cualquier programa educativo debe contener “imaginación y creatividad” y debe asociarse con el entorno, la naturaleza, la memoria y las vivencias. Convirtiéndose así en el (2) puente para hacer evidente la “expresión del alma” y cuyo proceso, en el caso apurimeño, (3) busca “revalorar e identificarse con el idioma quechua y la cultura andina” (p. 7). La escritura de los poemas muestra estas características.

Este proyecto involucró a 32 personas (16 mujeres y 16 hombres): 18 estudiantes de diversos grados, 11 docentes y 3 padres y madres de familia. Esta colectividad produjo 110 poemas. Por cada grado identificamos lo siguiente: en primer grado 7, en segundo 4, en tercer 3, en cuarto 3 y en quinto 11. En cuanto a la producción

de los padres y madres de familia, crearon 7 poemas, los docentes sumaron a esta experiencia con su pluma creadora 75 poemas en quechua. Es relevante indicar que la creación de los poemas, con relación a género, fueron equitativas (Tabla 2).

Tabla 2. Autores de poemas en quechua del libro *Te quiero declamar poemas en quechua*

Grupo de participantes	N° de personas	Mujeres	Hombres	Grado	N° de poemas
Estudiantes	5	4	1	1° grado	7
	3	2	1	2° grado	4
	3	1	2	3° grado	3
	3	2	1	4° grado	3
	4	3	1	5° grado	11
Docentes	11	6	5	No aplica	75
Padres de familia	3	1	2	No aplica	7
Total	32	16	16	-	110

Fuente: elaboración propia

A continuación, haremos una breve descripción e interpretación de los poemas quechuas. Para ello, elegiremos tres. Veamos este poema:

*Kuyay mamallay kuyakuynikia
hanaq mana tukuq hinan
ama chiri, ama wayra
wawaytaqa, nispam wiñachiwarqanki
sunchallaykipa ukumpi.*

(Comunicación personal, Ismael Villa Machuca, profesor, 1973)

Lo primero que se aprecia es una sensibilidad andina quechua en un tratamiento temático. Lo escribe un docente. El segmento citado resulta intenso, lo caracteriza la fuerza del sentido del verbo *kuyay* frente a la ausencia de la madre. El dolor y la ausencia maternal se manifiestan en la forma como el sujeto desea retener el tiempo, porque exactamente vive en el fondo de su corazón. He aquí la trascreación²:

² Son realizaciones de Gonzalo E. Relucé. La trascreación es una versión que se hace desde la cultura originaria y la realiza desde la creación poética.

Mi amada madrecita, mi amadísima madre
Desde que tú no estás
Solo frío, solo viento
Tu hijo dice no quiere crecer
Su corazón se ha quedado en el corazón.

(Comunicación personal, Ismael Villa Machuca,
profesor, 1973)

Ahora veamos dos poemas escritos por estudiantes.
Leamos el poema “Puyu puyucha”:

Puyu puyucha
Yana puyucha
Yuraq puyucha
Qanmi qawachkanki
Qammi rikuchkanki
Tayta mamallayta.

Sumaq pachapi
Llaqtakunapi, urqukunapi
Karu llaqtakunapi
Sapallay purisqayta yachanki.

Yana puyucha
Yuraq puyucha
Mayraq purinallaykiqa
Chirikunapi, wayrakunapi
Chunyaq urqukunapi
Qamllam aytuykuwanki chiriyniypi.

(Comunicación personal, Mariela Morales
Bendezú, estudiante de segundo)

Se aprecia un uso del lenguaje claro y anafórico
en “Yana puyucha”. La insistencia en la repetición de la
palabra *-puyu*, que significa nube, evoca la marca oral y
el juego de palabras. La estructura sencilla no requiere
más atención que observar los breves cambios que se
suceden entre el estado de las nubes y su asociación con el
frío y el viento, aunque en el último verso se hace uso de

un lenguaje con cierto nivel de complejidad: “*Qamllam
aytuykuwanki chiriyniypi*”. Sobre todo en el tratamiento
de respeto o cortesía con el sufijo *qamllam* (*lla*), en la
forma como el sujeto se dirige, el verbo, la acción que
puyu realiza (*aytu-yky-wan-ki*) y la verbalización de
un sustantivo (*chiri-y-ni-pi*). Leamos la trascreación:

Nube nubecita

Nube nubecita
negra nubecita
blanca nubecita
tú me estás llamando
tú estás observando
pasitos míos.

Hermosa en la tierra
los pueblos, los cerros
en los lejanos pueblos
todo ves, te están enseñando.

Blanca nubecita
Negra nubecita
por donde caminas
enfías, venteadas,
en despoblados cerros
con tus hiladas de frío, aquí.

Ahora detengámonos en “Qantu wayta”:

Qantu waytacha
Sumaq waytacha
Chaymi kuyakuyki

Sunquypin apakuyki
Manam qunqasaykichu
Achalachisqa qantu waytacha
Sapa punchawmi qamllapiña hamutayki

Qantu waytacha

Qamllawanñam kuisqa tarikullani

Qantu waytacha.

(Comunicación personal, Sandra Bendejú Tineo, estudiante de tercero)

En este poema, una vez más nos encontramos con una estructura sencilla. Los versos se suceden libremente como formas tradicionales, aunque no apelan a una estructura fija de versos. En torno a la tradicional flor andina *qantu* (cantuta), el *ñuqa* —yo poético— explora su relación con la flor, la identifica como bella. A la par, el sufijo diminutivo *-cha* despliega ese tono de ternura que encontramos en el poema, *waytacha* (florecita), otorgando énfasis especial a la relación del humano con la naturaleza. He aquí la transcreación:

Flor de cantuta

Florcita cantuta

bella florcita

te quiero

En mi corazón te llevo

yo no me olvidaré de ti

embellecida con la flor de cantuta.

Todos los días a ti te cuidaré

cantuta florcita

contigo nomás me alegro

florecita cantuta.

CODA. PISTAS PARA EL AULA

Lo anterior nos lleva a formular, desde la palabra escrita, dos situaciones posibles que las proponemos como sugerencias para la práctica de la diversidad intercultural en el aula y lo haremos desde nuestra condición de docente. Lo haremos a partir de los textos narrativos que se exponen en los apartados siguientes.

Texto 1. La palabra escuchada

En una clase de cuarto grado de primaria, la maestra conversa con los niños y las niñas. Ha leído, ha pronunciado una palabra quechua, *k'uychi*. Algunos niños reaccionan por la forma curiosa:

—¿Qué es eso, profe?

—¿Qué significa?

—A ver, ¡otra vez!

—Profe, otra vez.

Los niños y las niñas muestran interés por lo desconocido. Se escuchó una palabra que no es familiar en la escuela; algo que parecería insignificante. Una palabra en quechua pronunciada por la maestra abrió la puerta a la pregunta:

—¿Quieren que lo vuelva a decir, a pronunciar? ¿Quieren saber? ¿Qué idioma será? ¿Han escuchado alguna vez esa palabra?

Algunos niños empiezan a mostrar más interés de lo imaginado:

—¡Mi abuelo habla!

—¡Yo entiendo! ¡Sííí!

—A mí también mi mamá me habla. Dice que no me sirve.

Así, todos están hablando, los demás también empiezan a decir que esa palabra la han escuchado a sus abuelos, a sus padres o a sus madres. Aunque el aula es diversa, hay niños y niñas que sonrientes dicen: “Yo nunca oí nada de eso”.

Es increíble saber que tan solo una palabra en quechua puede abrir un diálogo entre los niños y las niñas.

La profesora abrió un libro. Buscó un mapa para ver lugares donde se habla quechua o una lengua indígena. En la Costa se habla la lengua, y sí se sabe, se finge no saber.

Se continúa con la conversación y un niño dice: “¿Por qué no nos enseñan eso profesora?”. Y como maestra también me hago la misma pregunta: “¿Por qué? si es una lengua curiosa, musical, que genera interés en los estudiantes”. Después, empecé a contar *huk, iskay, kimsa, tawa, pishqa* en quechua sureño... Curiosamente, los niños —muy atentos— empezaron a aplaudir. Se veía ese brillo, ante lo maravilloso y desconocido, en los ojos. Los niños costeños y otros de raíces andinas o amazónicas comenzaron a hacer más preguntas, aplaudiendo a una lengua que habían escuchado en casa de sus padres, abuelos, tíos viejos, como ellos los llaman. Este relato pertenece a una docente con especialidad en Educación Primaria.

Texto 2. Magia de la palabra quechua

Este texto pertenece a una docente con especialidad en Educación Inicial.

—¡Hoy les tengo un secretote, pero... no sé! ¿Les cuento? ¿Listos? —dijo la profesora.

—¡Sí, profe!

—¿Qué essss?

—Ya *pue*, profe —dijeron al unísono.

—Acérquense y verán, aunque mmm... este secreto no se lo puedo mostrar —dijo con tono misterioso.

—Si no lo puede mostrar, ¿cómo vamos a saber qué es?

—Ahhh. A veces no es necesario ver o tocar, sino sentir, escuchar, imaginar y dejar que nuestra mente vuele un poquito. Ahora cerramos los ojos y escuchamos con el corazón.

La docente empezó a recitar:

Qoqampi paqarampi

Aylluman sumanapataki

qoqonakaki mallkisita

panqarak uywasita

munanaki.

Los niños se miraron extrañados sin entender lo que acababa de decir la profesora. Un murmullo se escuchó desde el fondo...

—No entendí nada, pero se escucha bonito.

—¿Qué dijo?

—Significa: “Si quieres que sea hermoso / el pueblo en que has nacido / cultiva árboles y flores con cariño”³ —explicó la profesora mientras se levantaba y buscaba algo dentro de su mandil.

—¡Ooh! ¡Qué bonito! —dijo Luis.

—Las flores me recuerdan a mi mamá —dijo Camila.

—Sííí. A mi mamá le gustan las flores también —dijo Antonio.

—¿Cómo se dice *flor roja* con esas palabras raras que dijo? —preguntó Rosario.

—¿Te referes a la lengua quechua? Ja, ja, ja. No es rara. El quechua se habla en la Sierra de nuestro Perú. En la Costa, no. No son muchos sus hablantes —dijo

la profesora mientras pegaba fotos de la Sierra y su flora en la pizarra.

—¿Cómo dijo?

—*Puka waytacha*.

—Suenan bonito —dijo María mientras miraba la pizarra.

La profesora comenzó a narrar, a través de las imágenes, las costumbres de la Sierra, los tipos de flores que crecen en ella y sus nombres en quechua. Esa mañana cada uno preparó una tarjeta. Asombrados por las letras nuevas, empezaron a intentar leerlas, cada uno buscando la flor más bonita. Así, entre sonrisas y saberes, se pasó toda la clase de Comunicación. Al finalizar el día se fueron a sus casas con una linda tarjeta para mamá y unas nuevas palabras quechua en su vocabulario. Y es así como llevamos el quechua a nuestras aulas: a través de la curiosidad y creatividad.

CONCLUSIONES

La poesía sigue siendo una de las formas más sensibles que tiene la humanidad para expresarse. Las prácticas culturales, tradicionales y populares son escasamente promovidas por el Gobierno, mediante el Ministerio de Educación del Perú, más allá del discurso expresado en la Política de Educación Intercultural Bilingüe y el Currículo Nacional de Educación Básica que proponen las prácticas interculturales, en donde se evidencia un progresivo desprecio a la poesía en los textos escolares. El Cuadernillo de Comunicación de Educación Básica no solo excluye a la poesía, sino ha convertido el área de comunicación en algo instrumental y pragmático: no desarrolla una formación que propicie un comportamiento intercultural. La versión de la diversidad cultural está pensada desde la Costa y las ciudades, desde una perspectiva hispana, léase Occidental. Las iniciativas de los docentes aparecen como una respuesta que pone el acento en crear una sensibilidad en los y las estudiantes que les permita tener la capacidad de aceptar las diferencias, actuar con el corazón y demostrar respeto hacia la diversidad.

En el Perú, a pesar de tener un bajo índice de lectura, hay núcleos que están apostando por la creación de textos en quechua y lenguas originarias que han llegado a la escuela. La más significativa resulta la experiencia en la que toda una comunidad educativa (docentes, estudiantes y padres y madres de familia) de Huancavelica trabajaron, crearon poesía en quechua y la divulgaron desde la escuela. De manera que podemos proponer que 1) los textos escolares de Comunicación,

³ El poema “Sachawan ttitkawan” (“Árboles y flores”) de Julián Palacios Ríos pertenece al libro *Cancionero andino para niños unidos* (1932) citado en *Harawinchis* de Gonzalo Espino (2022, p. 633).

especialmente los de edición masiva, deben cumplir con las exigencias del Diseño Curricular Nacional y el Programa Curricular de Educación Primaria. Es decir, se debe incluir la poesía como un referente de lectura. 2) Los materiales que se producen en lenguas originarias no solo deben llegar a las culturas indígenas; estos —más bien— deberían procesarse como muestras o textos de la diversidad cultural que permita vivenciar nuestras culturas e incorporarlas en los textos que se leen en la costa. 3) Los resultados de este trabajo convocan a repensar la forma cómo llega la poesía a la escuela. Lo que supondría una pedagogía —con sus metodologías y didáctica— que facilite el encuentro con la sensibilidad, la literatura —poesía— y la formación humanística del siglo XXI, una pedagogía del diálogo y el encuentro intercultural.

Finalmente, la aventura de la lectura poética siempre será una oportunidad valiosa para reconocernos en las diversas culturas ancestrales del Perú. Todo ello para promover y fortalecer, entre los y las estudiantes, el diálogo intercultural y una mirada de la diversidad cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alva, J. (2003). El testimonio oral en los andes centrales. Travesías y rumor. En G. Espino (Comp.), *Tradición oral, culturas peruanas. Una invitación al debate* (pp. 63-90). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Arguedas, J. M. (1962). *Tupac Amaru Kamaq Taytanchisman. Haylli-Taki. A nuestro padre creador Tupac Amaru. Himno-canción*. Ediciones Salqantay.
- Chuquimamani, N. y Quishpe, N. (1996). Interculturalidad en el aula y en los libros. *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía* (pp. 329-364). Bartolomé de las Casas.
- Espezúa, D. (2017). *Las conciencias lingüísticas en la literatura peruana*. Lluvia Editores.
- Espino, G. (2022). *Harawinchis. Poesía quechua contemporánea 1904-2021*. Pakarina Ediciones.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2018). *Ayacucho. Resultados definitivos de los Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1568/
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2017). *Currículo nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación del Perú. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2022). *Cuadernillo de Comunicación 4*. Ministerio de Educación del Perú. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8892>
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2023b). *Suma arusa. Aymara jarawinaka. Colección de poesías. 4.º Primaria-aimara*. Ministerio de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/10215>
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2023c). *Aymara jarawi. Literatura 1-4.º Primaria-Aimara*. Ministerio de Educación del Perú. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/10212>
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2023d). *Anqarakunapa kawsakuyninmanta. Literatura 2. 4.º Primaria. Quechua chanka*. Ministerio de Educación <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/10211>
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2023g). *Encuesta Nacional de Lectura 2022: Ayacucho. Informe departamental de resultados*. Ministerio de Cultura. <https://perulee.pe/sites/default/files/Informe%20departamental%20de%20Ayacucho.pdf>
- Noriega, J. (1993). *Poesía quechua escrita en el Perú*. CEP.
- Villa, I., Ramos, L. y Quinto, F. (2019). *Te quiero declamar poemas en quechua*. Zafiro Ediciones.

El desarrollo profesional docente en escuelas multigrado en Ecuador: necesidades, intereses y oportunidades de formación continua

Teacher professional development in multigrade schools in Ecuador: needs, interests, and opportunities for continuing education

 **María Belén Cevallos**
b81415cevallosmb@gmail.com
Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador

Recepción: 08 de agosto de 2025
Aprobación: 10 de noviembre de 2025



[Esta obra está bajo una](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

DOI: <https://doi.org/10.70141/run.14.1230>

RESUMEN

Este artículo analiza las condiciones de funcionamiento de las escuelas multigrado en Ecuador y las necesidades, intereses y oportunidades de formación continua del profesorado. Desde un enfoque cuantitativo descriptivo y un marco teórico basado en la teoría del capital profesional y el pospositivismo, se aplicó un cuestionario a docentes de tres provincias. Los resultados evidencian limitaciones estructurales en infraestructura, acceso a recursos y acompañamiento, junto a la ausencia de programas de formación diferenciados y contextualizados. Las prioridades formativas se concentran en pedagogía multigrado, planificación y evaluación diferenciadas, inclusión y habilidades socioemocionales. En cuanto a los intereses, se destacan la innovación e investigación educativa, la gestión educativa y el desarrollo comunitario. Las oportunidades disponibles muestran una baja diversidad y escasa pertinencia, además de barreras por distancia y burocratización. Se concluye que fortalecer la formación continua exige políticas diferenciadas, modalidades flexibles y programas construidos con participación docente.

Palabras clave: docentes multigrado, desarrollo profesional docente, necesidades de formación, intereses de formación, oportunidades de formación

ABSTRACT

This article examines the operating conditions of multigrade schools in Ecuador and the professional development needs, interests, and opportunities of teachers working in this modality. Using a descriptive quantitative approach and a theoretical framework grounded in professional capital theory and postpositivist, a questionnaire was administered to teachers from three provinces. The results reveal persistent structural limitations related to infrastructure, access to resources, and institutional support, along with the absence of differentiated and context-specific professional development programs. The main training priorities focus on multigrade pedagogy, differentiated planning and assessment, inclusion, and socioemotional skills. Regarding interests, teachers highlight innovation and educational research, educational management, and community development. Available professional development opportunities show limited diversity and low contextual relevance, as well as barriers related to geographic distance and bureaucratization. The findings indicate that strengthening continuing professional development in multigrade contexts requires differentiated policies, flexible modalities, and programs designed with active teacher participation.

Keywords: multigrade teachers, teacher professional development, training needs, training interests, training opportunities

INTRODUCCIÓN

Las escuelas multigrado forman parte de la realidad estructural de la educación rural en Ecuador. En este modelo, un solo docente asume la enseñanza simultánea de varios grados en un mismo espacio físico, lo que configura una experiencia pedagógica compleja, diversa y profundamente contextualizada. En provincias como Bolívar, Chimborazo y Cotopaxi, esta modalidad continúa siendo frecuente, aunque permanece invisibilizada en los marcos normativos y en las políticas de formación docente (Ezpeleta, 1997; Juárez Bolaños, 2017). Esta ausencia limita la posibilidad de diseñar propuestas formativas pertinentes y sostenibles para quienes enseñan en estos contextos.

Diversas investigaciones en América Latina advierten que las escuelas multigrado han ocupado un lugar periférico en las reformas educativas, lo cual afecta su reconocimiento institucional y el acceso a procesos de formación profesional adecuados (Ezpeleta, 1997; González, 2009; Rosas, 2003). Como señala Ames (2004), las propuestas de formación que no consideran las condiciones reales del trabajo docente en contextos rurales tienden a reforzar las desigualdades existentes. Esta exclusión se reproduce también en la oferta de formación continua, que suele replicar modelos diseñados para escuelas urbanas, desconectados de las dinámicas multigrado y de los territorios rurales.

Los docentes que trabajan en las escuelas multigrado enfrentan desafíos específicos en la planificación curricular, la gestión del aula heterogénea, el trabajo colaborativo limitado y el acceso a los recursos formativos pertinentes (Boix y Bustos, 2014; Bustos Jiménez, 2017). No obstante, desarrollan estrategias pedagógicas creativas que les permiten sostener procesos educativos significativos en condiciones de aislamiento y precariedad (Acuña y Pons, 2019; Mejía *et al.*, 2016). Estas prácticas no constituyen un rezago, sino experiencias valiosas para repensar los enfoques de formación docente desde una lógica situada, inclusiva y transformadora.

Este estudio parte de la necesidad de comprender cómo los docentes que trabajan en escuelas multigrado valoran la formación continua, qué consideran prioritario aprender, qué temáticas despiertan su interés y qué condiciones facilitan u obstaculizan su participación en procesos formativos. La investigación se inscribe en el campo del desarrollo profesional docente, entendido como un proceso continuo y contextual, articulado con las condiciones reales del ejercicio profesional.

Desde este enfoque, el docente se concibe como un sujeto activo que interpreta, selecciona y resignifica su propia trayectoria formativa (Aránega, 2013; Delgado-Coronado, 2019).

Este artículo busca aportar evidencia empírica para el diseño de propuestas de formación continua que respondan a las particularidades del ejercicio docente en contextos multigrado. Se parte de la convicción de que no existe una única manera de ser docente ni una sola trayectoria válida de profesionalización. Reconocer la diversidad de prácticas, trayectorias y condiciones territoriales constituye un paso necesario para construir políticas formativas más justas y contextualizadas, orientadas a fortalecer el capital profesional del profesorado que sostiene el derecho a la educación en zonas rurales. A partir de lo anterior, este estudio persigue los siguientes objetivos: 1) identificar las características de las comunidades donde se ubican las escuelas multigrado en Ecuador, las particularidades de estas instituciones y el perfil de los docentes que trabajan en ellas y 2) analizar las necesidades, intereses y oportunidades de formación continua del profesorado que ejerce en escuelas multigrado en Ecuador.

MARCO TEÓRICO

Desde una perspectiva teórica, este análisis se sustenta en la teoría del capital profesional desarrollada por Hargreaves y Fullan (2012), la cual propone un enfoque integrador para comprender y fortalecer el desarrollo docente. Los autores sostienen que la mejora educativa no se alcanza mediante la aplicación de estándares ni a través de mecanismos de control externo, sino en el fortalecimiento del capital profesional como un entramado de condiciones que favorecen el crecimiento del profesorado.

Este modelo se estructura en tres dimensiones interdependientes: capital humano, capital social y capital decisional. El capital humano refiere a los conocimientos, habilidades y competencias individuales del docente, incluyendo su formación inicial, experiencia acumulada y dominio pedagógico. En contextos multigrado, esta dimensión se expresa en la capacidad para planificar propuestas didácticas diversificadas, gestionar aulas heterogéneas y adaptar el currículo de manera creativa. El capital social se vincula con las redes de colaboración, confianza y aprendizaje compartido entre profesionales, las cuales resultan especialmente relevantes en escuelas rurales caracterizadas por el aislamiento territorial. Finalmente,

el capital decisional alude a la autonomía pedagógica y al juicio profesional que permite a los docentes tomar decisiones fundamentadas en evidencia, experiencia y contexto. Es una dimensión clave en escenarios donde no existen soluciones estandarizadas.

Estas tres dimensiones no operan de manera aislada. Un docente con sólida formación técnica puede ver limitado su desempeño si carece de redes profesionales o si su criterio pedagógico no es reconocido institucionalmente. En este sentido, la teoría del capital profesional permite superar los enfoques centrados en déficits individuales y comprender las necesidades formativas como expresiones de condiciones estructurales, organizacionales y relacionales.

Este marco dialoga con el enfoque pospositivista que orienta el posicionamiento epistemológico de la investigación. Desde esta perspectiva, se reconoce la existencia de una realidad objetiva, pero se asume que todo conocimiento está mediado por el contexto, las teorías y los valores del investigador (Phillips y Burbules, 2000). En consecuencia, los datos cuantitativos no se interpretan como verdades absolutas, sino como representaciones situadas que requieren una lectura crítica y contextualizada. Esta postura permite evitar reduccionismos técnicos y asumir la complejidad del fenómeno educativo en contextos rurales multigrado.

Desde esta base teórica y epistemológica, resulta necesario precisar cómo se comprenden las nociones de las necesidades, los intereses y las oportunidades formativas en contextos rurales multigrado, ya que estas dimensiones configuran de manera articulada la trayectoria profesional del profesorado y el fortalecimiento de su capital profesional. Las necesidades formativas se entienden como carencias que inciden directamente en la práctica docente y cuya atención resulta impostergable, pues condiciona la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el contexto multigrado, estas necesidades se vinculan con la ausencia de formación específica para planificar y evaluar en aulas heterogéneas, gestionar grupos con múltiples niveles educativos y diseñar estrategias pedagógicas pertinentes para territorios rurales dispersos. Estas necesidades pueden ser normativas —cuando se definen en relación con los perfiles oficiales— o sentidas —cuando emergen de la experiencia cotidiana del docente frente a las condiciones reales del aula—.

Los intereses formativos, en cambio, representan aspiraciones personales o colectivas de desarrollo profesional. No surgen de una carencia crítica, sino de la motivación por profundizar enfoques pedagógicos,

mejorar la práctica o asumir nuevos desafíos. En este estudio, los intereses se asocian con el deseo de innovar pedagógicamente, fortalecer las habilidades socioemocionales, ampliar las capacidades de gestión educativa y desarrollar agencia profesional. Reconocer estos intereses resulta clave para diseñar las propuestas formativas que no solo cubran déficits, sino que potencien las trayectorias profesionales y refuercen el sentido de la autonomía docente.

Por su parte, las oportunidades formativas remiten a los espacios y condiciones reales que permiten materializar los procesos de formación continua. Estas pueden adoptar la forma de cursos, talleres, estancias, redes de colaboración o proyectos de investigación. No obstante, su existencia no garantiza impacto. De hecho, cuando las oportunidades formativas resultan descontextualizadas, inflexibles o alejadas de las prácticas reales, su efecto sobre el desarrollo profesional es limitado. En contextos rurales multigrado, más que aumentar la cantidad de ofertas, se requiere fortalecer su pertinencia, accesibilidad y coherencia con las condiciones territoriales.

Comprender estas tres dimensiones de manera articulada permite superar una lógica de déficit y avanzar hacia propuestas formativas situadas, que reconozcan la complejidad del ejercicio docente multigrado y fortalezcan de manera integrada el capital humano, social y decisional del profesorado. Desde esta perspectiva, la formación continua se concibe no como un complemento externo, sino como un componente estructural para garantizar una educación de calidad en escuelas rurales multigrado.

METODOLOGÍA

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, orientado a la identificación de patrones y tendencias relacionadas con las condiciones, necesidades, intereses y oportunidades de formación continua del profesorado que trabaja en escuelas multigrado. Este enfoque resulta coherente con el paradigma pospositivista, en tanto reconoce la existencia de regularidades empíricas sin asumirlas como verdades absolutas, sino como evidencias situadas e interpretables en función del contexto.

El instrumento de recolección de información consistió en un cuestionario diseñado específicamente para este estudio. Su elaboración se apoyó en una revisión bibliográfica especializada sobre educación rural, escuelas multigrado y formación docente, así como

en el análisis del Cuestionario para Docentes de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), desarrollado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en 2017. Asimismo, se consideraron investigaciones previas realizadas en contextos multigrado en América Latina (Bustos Jiménez, 2017; Rodríguez Hernández et al., 2021). El cuestionario se estructuró en ocho secciones, organizadas en tres bloques analíticos: 1) caracterización de las comunidades, las escuelas y el perfil docente; 2) necesidades e intereses de formación; y 3) oportunidades de formación continua.

El cuestionario estuvo conformado por un total de 62 ítems, compuestos por preguntas cerradas de opción múltiple y escalas tipo Likert, formuladas en un lenguaje accesible y contextualizado. Las secciones relativas a las necesidades e intereses de formación incluyeron 33 categorías teóricas (16 asociadas con las necesidades y 17 con los intereses), definidas a partir del marco teórico del estudio, mientras que la sección de oportunidades abordó seis tipos de acciones formativas. Esta estructura permitió asegurar la validez del contenido del instrumento al mantener la coherencia entre los objetivos de investigación, los constructos analizados y los ítems formulados.

El proceso de validación del instrumento tuvo un carácter exploratorio y pragmático. En una primera fase, el cuestionario fue revisado por tres especialistas en educación, quienes evaluaron la pertinencia, la claridad y la coherencia interna de los ítems. Posteriormente, durante una aplicación piloto inicial, la investigadora acompañó de manera directa el proceso de respuesta, observó la comprensión de las preguntas, recogió la retroalimentación de los participantes y realizó ajustes menores de redacción para resolver las ambigüedades detectadas. Este procedimiento permitió fortalecer la validez de comprensión y la adecuación contextual del instrumento, en coherencia con los enfoques de validación cualitativa centrados en el uso y la interacción con los participantes (Cohen *et al.*, 2000; Patton, 2015).

En términos de confiabilidad operativa, se aseguraron condiciones homogéneas de aplicación mediante instrucciones estandarizadas, una estructura uniforme del cuestionario y la obligatoriedad de respuesta en todos los ítems, lo que evitó la existencia de valores perdidos en la base de datos. Si bien el instrumento no fue sometido a pruebas estadísticas inferenciales de consistencia interna, esta decisión se considera coherente con el alcance descriptivo y exploratorio del estudio, pues

se orienta a la sistematización de las evidencias situadas más que a la generalización estadística de los resultados.

El cuestionario se aplicó a 86 docentes en servicio que trabajan en escuelas multigrado de las provincias de Carchi, Pichincha y Tungurahua (Ecuador). La muestra se definió mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, priorizando docentes activos contactados a través de redes institucionales locales. La aplicación combinó las modalidades presencial y virtual, con acompañamiento directo de la investigadora durante las visitas institucionales y un seguimiento personalizado en la modalidad virtual.

El análisis de los datos se realizó mediante el *software* RStudio, empleando técnicas de estadística descriptiva, tales como frecuencias absolutas, frecuencias relativas y representaciones gráficas. El propósito del análisis fue describir patrones comunes y sistematizar evidencias empíricas que contribuyan a una comprensión situada del desarrollo profesional docente en contextos rurales multigrado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Caracterización de las comunidades, escuelas multigrado y perfil de los docentes

93

El primer objetivo de este estudio fue caracterizar el contexto en el que se desarrolla la práctica profesional de docentes que trabajan en escuelas multigrado en tres provincias de Ecuador: Carchi, Pichincha y Tungurahua. Los hallazgos permiten comprender las particularidades de las comunidades donde se ubican estas instituciones, las condiciones materiales y organizativas de las escuelas, así como el perfil académico y laboral del cuerpo docente. A continuación, se presenta el análisis articulado de estos aspectos, con base en los resultados y en diálogo con la literatura especializada.

El 96.5 % de los docentes encuestados trabaja en zonas rurales, lo que confirma que la modalidad multigrado se encuentra fuertemente vinculada con los contextos territoriales alejados de los centros urbanos. Este dato coincide con lo planteado por Hyry-Beihammer y Hascher (2015) y por Enayati *et al.* (2016), quienes sostienen que este tipo de escuelas cumple un rol esencial en el acceso a la educación en comunidades dispersas. No obstante, las condiciones estructurales de estos territorios plantean desafíos significativos: el 100 % de los docentes reporta contar con energía eléctrica, el 11.6 % indica no tener acceso a internet. Esta carencia

limita las oportunidades de formación continua y el uso de recursos digitales, lo que afecta directamente el fortalecimiento del capital humano docente (Ames, 2004; Hargreaves y Fullan, 2012).

El acceso a los servicios básicos muestra brechas significativas: el 9.3 % de los docentes no cuenta con agua potable, el 36 % no tiene acceso al transporte público y el 46.5 % no dispone de telefonía móvil. Estas condiciones restringen la movilidad, el acceso a redes profesionales y afectan el capital humano, social y decisional (Hargreaves y Fullan, 2012).

En el plano institucional, se identificaron tres modelos de escuela: pluridocentes (69 %), bidocentes (22 %) y unidocentes (9 %). Este último representa el mayor reto, ya que implica que un solo docente debe gestionar todos los niveles educativos de forma simultánea. Rodríguez Hernández *et al.* (2021) destacan que este tipo de organización demanda competencias específicas, tanto en planificación como en la gestión pedagógica, que no siempre se abordan en la formación inicial docente. A nivel de infraestructura, el 91 % de los docentes considera que el tamaño del aula es adecuado, mientras que un 9 % lo percibe como demasiado grande. Aunque la mayoría reporta que los techos, las paredes y los pisos se encuentran en un estado funcional, entre un 5 % y 10 % los califica como inservibles, lo que evidencia una infraestructura dispareja y con deficiencias puntuales (Ames, 2004).

El análisis del mobiliario escolar muestra que el 89.5 % de los pupitres funcionan adecuadamente, pero hasta un 20 % de las pizarras y las sillas del docente presentan problemas. Esta situación incide en la organización del aula y en la posibilidad de implementar metodologías activas, especialmente en un entorno donde los recursos deben adaptarse a los múltiples niveles (Magro Gutiérrez, 2021). Respecto a los materiales didácticos, el 53.5 % de los docentes considera que son suficientes, mientras que el 46.5 % los percibe como insuficientes. Esta brecha obliga a los docentes a generar sus propios recursos, lo que incrementa la carga laboral y afecta la planificación pedagógica (Galván Mora y Espinosa Gerónimo, 2017).

El perfil de los docentes encuestados permite observar una mayoría femenina (67 %) y una concentración de edades entre los 31 y 50 años (72 %), lo que sugiere cierta estabilidad laboral. Sin embargo, esta experiencia no siempre se traduce en formación específica: solo el 24 % recibió preparación para el trabajo en aulas multigrado. Esta brecha formativa es señalada por varios autores como uno de los principales desafíos del sistema educativo (Juárez Bolaños, 2017;

Rodríguez Hernández *et al.*, 2021). La mayoría de los docentes (87 %) cursó estudios en universidades y se formó en Educación General Básica (57 %), aunque la falta de especialización multigrado limita el fortalecimiento del capital humano.

En términos de trayectoria, el 52 % cuenta con más de diez años de experiencia profesional y el 80 % trabajó en al menos cinco escuelas multigrado. A pesar de ello, el 74 % no recibió asesoría pedagógica en el último año, lo que reduce las oportunidades de mejora continua y aprendizaje entre pares (Ames, 2004). Solo el 30 % reside en la misma comunidad donde enseña, lo que refleja una limitada vinculación territorial que puede afectar la integración comunitaria y la construcción de confianza (Juárez Bolaños, 2017).

La situación contractual muestra un alto nivel de inestabilidad: el 66 % de los docentes trabaja bajo contrato ocasional, mientras que solo el 27 % cuenta con nombramiento definitivo. Esta condición afecta la motivación y la posibilidad de sostener procesos formativos de largo plazo (Enayati *et al.*, 2016). Además, el 38 % asume también funciones directivas, lo que incrementa su carga laboral y exige un ejercicio constante del capital decisional (Hyry-Beihammer y Hascher, 2015). En términos de gestión del tiempo, el 100 % indica dedicar más del 50 % de su jornada a la enseñanza de campos formativos, aunque también deben encargarse de tareas administrativas, logísticas y comunitarias.

Finalmente, el 70 % de los docentes elabora su planificación de forma individual, lo que evidencia una escasa articulación institucional para el trabajo colaborativo. Pese a ello, el 66 % manifestó su deseo de continuar en la modalidad multigrado, lo que refleja un compromiso profesional y una conciencia crítica sobre las condiciones estructurales que requieren transformación (Juárez Bolaños, 2017).

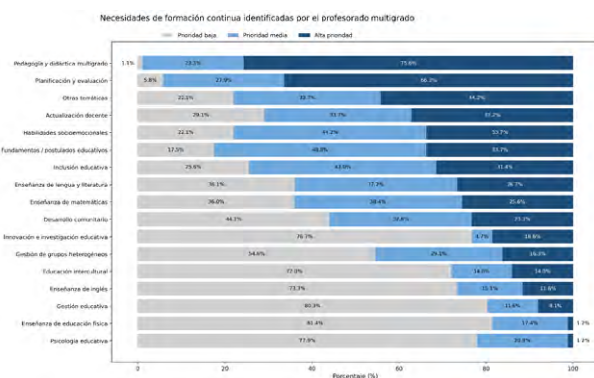
Necesidades de formación continua del profesorado que trabaja en escuelas multigrado

Los resultados muestran una jerarquización clara de las prioridades formativas del profesorado que trabaja en escuelas multigrado. Con el fin de favorecer una lectura analítica y sintética, las respuestas originales se reagruparon en tres niveles de prioridad formativa (alta, media y baja), lo que permite visualizar de manera más nítida los patrones generales de demanda.

En este marco, la pedagogía y didáctica multigrado se posiciona como el ámbito de mayor prioridad

formativa (Figura 1), lo que evidencia que el profesorado reconoce este campo como un eje central de su práctica profesional. Este hallazgo coincide con lo señalado por Rodríguez Hernández *et al.* (2021), quienes advierten que la especificidad del enfoque multigrado suele ocupar un lugar marginal en la formación inicial docente. Desde la perspectiva del capital profesional, esta demanda remite al fortalecimiento del capital humano necesario para afrontar contextos pedagógicos complejos y heterogéneos. Este resultado es consistente con los estudios empíricos recientes desarrollados en los contextos rurales latinoamericanos, los cuales evidencian que la ausencia de formación específica en pedagogía multigrado continúa siendo una de las principales brechas del desarrollo profesional docente, incluso en sistemas educativos que han ampliado su cobertura y estandarización curricular (Bustos Gutiérrez y Morales Galaz, 2021; Rodríguez Hernández *et al.*, 2021).

Figura 1. Necesidades de formación continua



Fuente: elaboración propia

La planificación y la evaluación se sitúan también entre las prioridades formativas más relevantes, al concentrar un alto nivel de demanda por parte del profesorado (Figura 1). Esta centralidad refleja las tensiones propias del trabajo pedagógico en las aulas multigrado, donde la organización simultánea de contenidos, tiempos y niveles educativos exige estrategias diferenciadas y flexibles. En este sentido, Juárez Bolaños (2017) sostiene que la planificación en contextos multigrado demanda una lectura adaptable del currículo y un uso estratégico del tiempo pedagógico; competencias que no siempre se desarrollan en la formación inicial. De manera complementaria, se subraya que la evaluación en contextos rurales requiere atender ritmos de aprendizaje diversos, condiciones socioculturales específicas y trayectorias individuales. En conjunto, estos resultados evidencian que la

planificación y la evaluación activan simultáneamente el capital humano —por el dominio técnico que implican— y el capital decisional, al exigir un ejercicio permanente de juicio pedagógico situado.

La inclusión educativa se posiciona como un ámbito prioritario para el profesorado que trabaja en escuelas multigrado, lo que evidencia una comprensión de la diversidad como una condición estructural del aula y no como una situación excepcional. Esta valoración sugiere que los docentes reconocen la necesidad de contar con herramientas pedagógicas que les permitan responder de manera equitativa a las trayectorias de aprendizaje heterogéneas. Desde esta perspectiva, Juárez Bolaños (2017) sostiene que la formación en inclusión fortalece la capacidad del profesorado para garantizar prácticas educativas justas, mientras que Bustos Gutiérrez y Morales Galaz (2021) enfatizan la importancia de estrategias curriculares flexibles y metodologías diferenciadas. En conjunto, estos resultados muestran que la inclusión educativa no solo demanda conocimientos técnicos —vinculados con el capital humano—, sino que requiere un ejercicio permanente de toma de decisiones pedagógicas contextualizadas, propio del capital decisional.

El desarrollo de habilidades socioemocionales se posiciona como una prioridad formativa significativa para el profesorado que trabaja en escuelas multigrado, lo que pone de relieve la centralidad del bienestar emocional en contextos pedagógicos de alta exigencia. Esta valoración sugiere que los docentes reconocen las demandas emocionales asociadas con la gestión simultánea de múltiples niveles, responsabilidades y condiciones estructurales adversas. En este sentido, Bustos Gutiérrez y Morales Galaz (2021) destacan que competencias como la resiliencia, la empatía y la regulación emocional resultan fundamentales para sostener el ejercicio docente en escenarios complejos. Desde esta perspectiva, la formación socioemocional no se limita al ámbito del bienestar individual, sino que amplía el repertorio de recursos profesionales con los que el profesorado enfrenta los desafíos cotidianos del aula multigrado. Estas habilidades se integran al capital humano como una dimensión que fortalece la agencia profesional y contribuye a la continuidad en el ejercicio docente.

La gestión de grupos emerge como una necesidad formativa relevante en el contexto multigrado, lo que evidencia la complejidad de organizar procesos de enseñanza y aprendizaje en aulas caracterizadas por la coexistencia de múltiples edades, niveles y ritmos

educativos. Más que una habilidad operativa, esta competencia implica un ejercicio constante de toma de decisiones pedagógicas situadas. En esta línea, Hyry-Beihammer y Hascher (2015) señalan que la organización del aula multigrado demanda metodologías que promuevan la autonomía, la colaboración y la autorregulación del estudiantado, mientras que Rodríguez Hernández *et al.* (2021) subrayan que una gestión adecuada del grupo permite optimizar los tiempos pedagógicos y favorecer dinámicas de aprendizaje más fluidas. Desde la teoría del capital profesional, esta necesidad se articula con el capital decisional, al requerir un juicio pedagógico continuo y una capacidad de adaptación a contextos heterogéneos.

El desarrollo comunitario adquiere un lugar central en las prioridades del profesorado en el contexto multigrado, lo que evidencia la centralidad del vínculo entre la escuela y la comunidad en territorios rurales. Más allá de una función complementaria, este resultado sugiere que el profesorado reconoce la dimensión comunitaria como parte constitutiva de su rol profesional. En esta línea, Hlalele (2014) plantea que la escuela puede actuar como un motor de transformación social cuando se articula de manera efectiva con las dinámicas locales. Desde esta perspectiva, el docente multigrado asume un rol estratégico como agente de conexión territorial, con capacidad de incidir en los procesos educativos y sociales más amplios. En términos del capital profesional, esta necesidad se vincula con el capital social, al promover la construcción de redes colaborativas, el involucramiento de las familias y la apropiación colectiva del proyecto educativo.

Otros ámbitos formativos presentan valoraciones intermedias dentro del conjunto de prioridades identificadas, lo que indica que, aunque no se sitúan entre las demandas más urgentes, mantienen relevancia en el contexto multigrado. La educación intercultural, la actualización docente y la psicología educativa configuran un segundo nivel de prioridades que responde a las necesidades de mediano plazo en el desarrollo profesional docente. En particular, la educación intercultural se vincula con la posibilidad de reconocer la diversidad cultural como un recurso pedagógico y de fortalecer la identificación del estudiantado con los contenidos escolares, especialmente en territorios rurales (Ames, 2004). Por su parte, la actualización docente se asocia con la necesidad de mantener vigente el conocimiento profesional frente a los cambios curriculares y tecnológicos, lo que contribuye tanto al fortalecimiento del capital humano como al ejercicio del

capital decisional (Hargreaves y Fullan, 2012; Magro Gutiérrez, 2021).

En contraste, algunas áreas formativas se posicionan como de baja prioridad dentro del conjunto de necesidades identificadas, lo que revela una lógica de selección fuertemente condicionada por las exigencias inmediatas del trabajo en aulas multigrado. La enseñanza del inglés y la innovación e investigación educativa concentran valoraciones bajas, lo que sugiere que estas áreas se perciben como menos urgentes frente a otras demandas directamente vinculadas con la práctica cotidiana. Este patrón evidencia que, en contextos multigrado, el profesorado tiende a priorizar las competencias de aplicación inmediata que facilitan la gestión diaria del aula y la respuesta a condiciones estructurales complejas. En esta línea, Ames (2004) señala que, en escenarios de alta demanda, los procesos formativos suelen orientarse hacia lo urgente y contextual, relegando aquellos ámbitos que se perciben como distantes o de difícil implementación en el corto plazo.

En conjunto, las necesidades formativas identificadas reflejan una comprensión situada del desarrollo profesional docente en contextos multigrado, estrechamente vinculada a las condiciones reales de la práctica educativa. Más que expresar déficits, estas prioridades configuran un mapa de saberes que el profesorado considera clave para sostener su labor en escenarios pedagógicos complejos y heterogéneos.

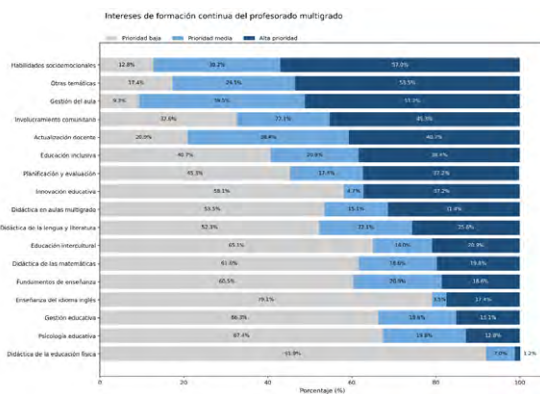
Desde la perspectiva del capital profesional, los resultados muestran una articulación clara entre sus tres dimensiones: el capital humano se expresa en la demanda de conocimientos pedagógicos específicos; el capital decisional, en la necesidad de herramientas para orientar la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas y el capital social, en la relevancia otorgada a los vínculos comunitarios y al trabajo con otros actores educativos. Este conjunto de evidencias refuerza la idea de que una política de formación continua pertinente debe anclarse en el territorio, dialogar con la experiencia docente y responder a las condiciones estructurales del aula multigrado.

Intereses temáticos del profesorado que trabaja en escuelas multigrado en la formación continua

Los resultados muestran que los intereses del profesorado multigrado, en relación con la formación continua, presentan una configuración distinta a las necesidades formativas analizadas, lo que permite identificar

motivaciones asociadas no solo con la resolución de problemáticas inmediatas del aula, sino también con los procesos de desarrollo profesional más amplios. A diferencia de las necesidades, que se vinculan principalmente con las carencias estructurales del ejercicio docente, los intereses expresan aspiraciones orientadas con la mejora, la proyección y el fortalecimiento del rol profesional en el mediano y largo plazo (Figura 2).

Figura 2. Intereses de formación continua



Fuente: elaboración propia

Entre los ámbitos que concentran mayor nivel de interés destacan las habilidades socioemocionales y la gestión del aula, las cuales se ubican de manera consistente entre las prioridades altas del profesorado. Investigaciones recientes señalan que, en contextos rurales y multigrado, el desarrollo de habilidades socioemocionales del profesorado se relaciona directamente con la permanencia en la profesión, la calidad de las interacciones pedagógicas y la capacidad de sostener prácticas educativas en escenarios de alta complejidad (Vaillant, 2012; Hargreaves *et al.*, 2001). Este resultado sugiere que los docentes no solo reconocen la importancia del bienestar emocional, sino que manifiestan interés por consolidar competencias que les permitan gestionar de forma más eficaz la convivencia, la organización del trabajo pedagógico y las dinámicas relacionales en contextos multigrado. Desde la teoría del capital profesional, estos intereses se asocian tanto al capital humano —por el fortalecimiento de habilidades personales y pedagógicas— como al capital decisional, al implicar un ejercicio consciente de regulación, juicio profesional y toma de decisiones situadas.

Un segundo grupo de intereses relevantes se vincula con el involucramiento comunitario y la actualización docente, que —si bien no alcanzan los niveles más altos de prioridad— mantienen una presencia significativa

en el conjunto de respuestas. Estos ámbitos reflejan una disposición del profesorado a ampliar su campo de acción más allá del aula, reconociendo la importancia de fortalecer los vínculos con la comunidad y de mantener actualizado su conocimiento profesional frente a los cambios curriculares y contextuales. En este sentido, los intereses expresados activan de manera complementaria el capital social, al promover relaciones colaborativas con el entorno, y el capital decisional, al requerir la adaptación del saber profesional a escenarios educativos cambiantes (Hargreaves y Fullan, 2012).

En contraste, áreas como la educación intercultural, la didáctica de áreas específicas y la psicología educativa presentan niveles de interés más moderados, mientras que la enseñanza del idioma inglés y la educación física se ubican entre los ámbitos de menor atracción para el profesorado multigrado. Esta distribución sugiere que los intereses formativos tienden a priorizar aquellas áreas que se perciben como más directamente aplicables a la práctica cotidiana y al contexto inmediato de trabajo. Tal como advierte Ames (2004), en escenarios caracterizados por la alta carga laboral y las múltiples demandas, los docentes suelen orientar sus intereses hacia aprendizajes que ofrezcan una utilidad pedagógica clara y contextualizada.

En conjunto, los intereses formativos del profesorado multigrado revelan una orientación hacia el fortalecimiento de competencias personales, relacionales y organizativas, más que hacia la profundización en disciplinas específicas. Desde la perspectiva del capital profesional, estos intereses ponen de manifiesto una búsqueda de consolidación del capital humano y decisional, así como una apertura al desarrollo del capital social, configurando un perfil docente que aspira a mejorar su práctica, ampliar su incidencia educativa y sostener su ejercicio profesional en contextos complejos.

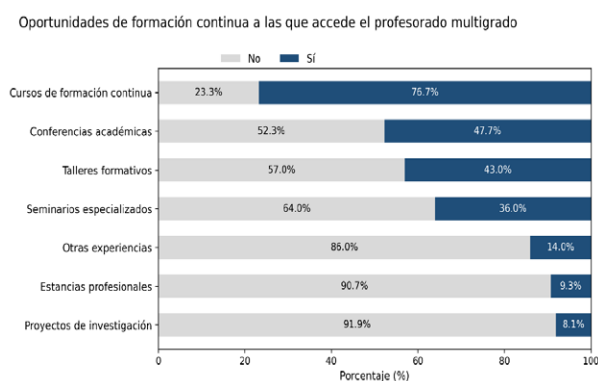
Oportunidades de formación continua para el profesorado que trabaja en escuelas multigrado

Los resultados muestran que las oportunidades de formación continua disponibles para el profesorado de escuelas multigrado se caracterizan por una oferta limitada, poco contextualizada y fuertemente centralizada. A diferencia de las necesidades y los intereses —que expresan demandas y aspiraciones—, las oportunidades remiten a las condiciones reales de acceso a las experiencias formativas. Desde una perspectiva pospositivista, estos hallazgos evidencian un acceso

desigual a la formación continua, condicionado por factores territoriales e institucionales que inciden en la trayectoria profesional docente.

La oferta formativa disponible se concentra principalmente en cursos, modalidad a la que accedió la mayoría del profesorado, mientras que las conferencias y talleres ocupan un lugar secundario (Figura 3). En contraste, las oportunidades de carácter más situado y sostenido, como estancias o proyectos de investigación, registran una presencia marginal. Esta distribución evidencia una lógica formativa estandarizada, que prioriza formatos de corto alcance y limita la diversificación de experiencias formativas pertinentes para el contexto multigrado. Desde la teoría del capital profesional, esta configuración restringe tanto el desarrollo del capital humano —al no responder a las demandas pedagógicas del aula rural— como el capital social —al reducir las posibilidades de trabajo colaborativo y construcción de redes profesionales—.

Figura 3. Oportunidades de formación continua



Fuente: elaboración propia

La distribución de las oportunidades formativas revela una alta dependencia de la institucionalidad pública, lo que configura un acceso fuertemente centralizado. La mayoría del profesorado participa en formaciones promovidas por el Ministerio de Educación, mientras que la intervención de otros actores —como organizaciones no gubernamentales— aparece en menor medida, y la oferta proveniente del sector privado resulta marginal (Figura 3). Esta configuración refuerza lo señalado por Juárez Bolaños (2017) respecto a la concentración estatal de la formación docente en zonas rurales, y pone de manifiesto una limitada diversificación de enfoques y modalidades. Desde la teoría del capital profesional, esta centralización restringe el capital decisional, al reducir los márgenes de elección del profesorado y su posibilidad de acceder

a propuestas formativas alineadas con su contexto y criterio profesional.

Al contrastar las oportunidades disponibles con aquellas que el profesorado expresa interés en desarrollar, se observa un desplazamiento hacia formatos formativos alternativos y menos convencionales. Este giro sugiere que, frente a una oferta limitada y centralizada, los docentes demandan espacios más flexibles, contextualizados y alineados con sus desafíos cotidianos. En esta línea, Rodríguez Hernández *et al.* (2021) advierten que la formación del profesorado multigrado requiere enfoques innovadores que partan de la práctica real y del conocimiento situado. Desde la teoría del capital profesional, esta orientación se vincula con el fortalecimiento del capital decisional, en tanto expresa una búsqueda de mayor autonomía, capacidad de elección y aplicabilidad pedagógica.

Las estancias y los cursos continúan ocupando un lugar relevante entre las oportunidades formativas de interés para el profesorado multigrado, aunque su valoración no se asocia con los formatos tradicionales con los que suelen implementarse. Más bien, los resultados sugieren una demanda por experiencias formativas que privilegien el aprendizaje activo, situado y colaborativo, en contraste con los modelos centrados en la transmisión de contenidos. En esta línea, Vera Noriega *et al.* (2005) sostienen que las dinámicas participativas favorecen una apropiación más significativa del conocimiento pedagógico. Desde la teoría del capital profesional, este interés se articula con el fortalecimiento del capital humano —al actualizar saberes técnicos— y del capital social, al promover espacios de intercambio, reflexión colectiva y coconstrucción pedagógica.

En contraste, los talleres y las conferencias concentran un nivel significativamente menor de interés por parte del profesorado multigrado, lo que sugiere una valoración crítica de estos formatos tradicionales. Más que una desafección hacia la formación continua, este resultado evidencia una distancia entre las propuestas formativas disponibles y las necesidades prácticas del aula multigrado, donde se priorizan estrategias aplicables y herramientas directamente transferibles a la práctica pedagógica. En contextos rurales, como señala Ames (2004), la formación resulta significativa cuando se ancla en problemas reales del aula, lo que explica la baja valoración de los espacios percibidos como teóricos o poco contextualizados. Desde el capital profesional, esta preferencia revela un ejercicio de juicio pedagógico que privilegia las oportunidades con impacto concreto en el quehacer docente.

Las oportunidades de formación continua se ven, además, condicionadas por las barreras estructurales que limitan su acceso y pertinencia. La descontextualización de los contenidos emerge como la principal dificultad señalada por el profesorado, lo que evidencia una brecha persistente entre las propuestas formativas y las realidades del aula multigrado. A ello se suman los factores territoriales, como la distancia geográfica, que restringen la participación y dificultan la construcción de redes pedagógicas, así como los enfoques burocráticos que convierten la formación en un requisito administrativo más que en una experiencia de aprendizaje. Tal como advierten Magro Gutiérrez (2021) y Juárez Bolaños (2017), estas condiciones no solo debilitan el capital humano, sino que erosionan el capital social y decisonal, al limitar la autonomía profesional y la apropiación crítica de los procesos formativos. Estudios recientes advierten que, cuando la formación docente se organiza desde una lógica centralizada y burocrática, sin reconocimiento del contexto local, tiende a convertirse en un mecanismo de cumplimiento administrativo más que en un espacio de aprendizaje profesional significativo, lo que debilita su impacto pedagógico y desincentiva la participación docente (Vaillant, 2012).

En conjunto, los hallazgos muestran que las oportunidades de formación continua para docentes que trabajan en escuelas multigrado no solo son limitadas, sino que presentan brechas de pertinencia, acceso y enfoque. Desde una perspectiva pospositivista, estas condiciones deben leerse como parte de un entramado estructural que condiciona el desarrollo profesional docente. A la luz de la teoría del capital profesional, se evidencia que una formación pertinente requiere oportunidades capaces de activar de manera integrada el capital humano, social y decisonal mediante formatos contextualizados, flexibles y sostenibles.

En síntesis, los resultados evidencian una desarticulación estructural entre las necesidades e intereses formativos del profesorado multigrado y las oportunidades de formación continua efectivamente disponibles. Esta brecha no constituye un fenómeno aislado del contexto ecuatoriano, sino que se alinea con los hallazgos recientes en América Latina que documentan una oferta formativa homogénea, centralizada y escasamente sensible a las condiciones pedagógicas y territoriales de las escuelas rurales multigrado (Bustos Gutiérrez y Morales Galaz, 2021; Rodríguez Hernández *et al.*, 2021). Algunos estudios comparativos señalan que, cuando la formación docente

no dialoga con la práctica real ni con los saberes situados del profesorado, su impacto sobre la mejora pedagógica resulta limitado y tiende a reproducir lógicas administrativas antes que procesos genuinos de desarrollo profesional (Vaillant, 2012; Hargreaves *et al.*, 2001). Desde esta perspectiva, la persistencia de los formatos expositivos y poco contextualizados contribuye a debilitar la apropiación crítica de los aprendizajes y reduce la capacidad de la formación continua para responder a los desafíos específicos del aula multigrado.

A la luz de la teoría del capital profesional, esta desarticulación afecta de manera simultánea sus tres dimensiones. La escasa pertinencia de las oportunidades formativas limita el fortalecimiento del capital humano, al no proveer herramientas pedagógicas ajustadas a contextos multigrado; restringe el capital social, al reducir las posibilidades de trabajo colaborativo, intercambio profesional y construcción de comunidades de aprendizaje y debilita el capital decisonal, al circunscribir la formación a lógicas prescriptivas que reducen la autonomía y el juicio pedagógico del profesorado (Hargreaves y Fullan, 2012; Vaillant, 2012). En este sentido, los resultados no solo confirman tendencias ya documentadas, sino que aportan evidencia empírica situada que permite comprender cómo estas tensiones se manifiestan en el contexto ecuatoriano, reforzando la necesidad de avanzar hacia modelos de formación continua territorializados, flexibles y coconstruidos con los docentes, capaces de activar de manera integrada el capital profesional en escuelas rurales multigrado.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación confirman que las escuelas multigrado cumplen un rol irremplazable en la garantía del derecho a la educación en las zonas rurales del Ecuador, particularmente en los territorios donde la dispersión geográfica y la baja densidad poblacional limitan la presencia de instituciones educativas convencionales. Sin embargo, este papel estratégico se sostiene en condiciones estructurales desiguales que tensionan de manera permanente el ejercicio profesional docente. Las brechas en infraestructura, servicios básicos, materiales y acompañamiento institucional no solo afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que inciden en la motivación, el bienestar y la percepción de calidad educativa por parte del profesorado.

El estudio evidencia que los docentes que trabajan en las escuelas multigrado asumen una multiplicidad de

funciones que exceden la enseñanza en el aula. La gestión pedagógica, administrativa y comunitaria —desarrollada en contextos de aislamiento territorial y con escaso apoyo técnico— revela que las necesidades formativas identificadas no responden a déficits individuales, sino a demandas estructurales del sistema educativo. La planificación y evaluación adaptadas, la pedagogía multigrado, la inclusión educativa y las habilidades socioemocionales emergen como ámbitos clave que requieren atención prioritaria tanto en la formación inicial como en la formación continua, si se busca fortalecer de manera sostenida el capital humano en estos contextos.

Los intereses formativos expresados por el profesorado reflejan una disposición clara hacia el desarrollo profesional y la ampliación de su agencia pedagógica. No obstante, estos intereses contrastan con las oportunidades de formación continua limitadas, poco contextualizadas y fuertemente dependientes de una institucionalidad centralizada. La predominancia de cursos, talleres y conferencias de carácter expositivo, junto con barreras como la distancia geográfica, la descontextualización de los contenidos y el uso burocrático de los espacios formativos restringe el impacto real de estas oportunidades. Esta brecha entre intereses y oportunidades afecta el fortalecimiento del capital profesional en sus tres dimensiones: limita la actualización del saber pedagógico (capital humano), debilita la construcción de redes colaborativas (capital social) y reduce la autonomía y el juicio profesional docente (capital decisional).

Desde una perspectiva pospositivista, estos hallazgos no se interpretan como generalizaciones, sino como expresiones situadas de condiciones sociales, territoriales e institucionales complejas. La teoría del capital profesional ofrece un marco analítico pertinente para comprender cómo las necesidades, los intereses y las oportunidades de formación se configuran de manera interdependiente y están condicionadas por el contexto. Fortalecer la modalidad multigrado implica, por tanto, superar los enfoques fragmentados y avanzar hacia políticas educativas integrales que reconozcan la especificidad de estos entornos y la experiencia docente como la base legítima del desarrollo profesional.

A partir de estos resultados se vuelve imprescindible diseñar programas de formación continua específicos para el contexto multigrado, con contenidos aplicables, metodologías situadas y formatos flexibles que reduzcan las barreras de acceso. Las modalidades virtuales e híbridas, los facilitadores con experiencia en contextos rurales, los

mecanismos de acompañamiento y retroalimentación y la participación del profesorado en el diseño de las propuestas formativas constituyen elementos clave para asegurar la pertinencia y sostenibilidad de estos procesos. Asimismo, la articulación entre la formación, el reconocimiento profesional y las redes de colaboración resulta fundamental para fortalecer la motivación docente y consolidar comunidades profesionales de aprendizaje.

Esta investigación presenta limitaciones que deben considerarse. El muestreo no probabilístico restringe la representatividad de los resultados a nivel nacional y el análisis se mantuvo en un nivel descriptivo, sin avanzar hacia las relaciones inferenciales. Estas limitaciones abren líneas de investigación futuras orientadas a ampliar la cobertura territorial, incorporar análisis estadísticos más complejos y profundizar en la experiencia multigrado desde otras voces, como la del estudiantado y las comunidades. Más allá de estas proyecciones, el estudio aporta evidencia empírica relevante para repensar la formación docente en contextos rurales y reafirma que transformar las condiciones del ejercicio docente multigrado no es solo un desafío técnico, sino una decisión política vinculada con la equidad educativa y con el reconocimiento de quienes sostienen la educación en los márgenes del sistema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, L. A., y Pons, L. (2019). Itinerarios de la formación de investigadores educativos en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 27-57. <https://www.redalyc.org/journal/551/55166992003/html/>
- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: Desafíos y posibilidades*. Tarea Gráfica Educativa.
- Aránega, S. (2013). *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la sociedad*. Octaedro.
- Boix, R., y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43. <https://produccioncientifica.ugr.es/documentos/63f17baef04f46073d697fbf>
- Bustos Jiménez, A. (2017). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*,

- 11(3), 1-26. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL5.pdf>
- Bustos Gutiérrez, A. y Morales Galaz, G. (2021). *Multigrado en educación rural: Una mirada desde la experiencia docente y la necesidad de discusión en la formación inicial de profesores* [Tesis de licenciatura. Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. Repositorio de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/6623>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2000). *Métodos de investigación en educación*. Routledge.
- Delgado-Coronado, S. (2019). Perspectivas en torno a la formación docente y la posibilidad de una capacitación y actualización constante: Una mirada desde los actores en una universidad mexicana. *Revista Panorama*, 13(24), 33-45. <https://www.redalyc.org/journal/3439/343960948004/html/>
- Enayati, T., Zameni, F. y Movahedian, M. (2016). Classroom management strategies of multigrade schools with emphasis on the role of technology. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 7(2), 76-92. https://www.researchgate.net/publication/317255908_Classroom_Management_Strategies_of_Multigrade_Schools_with_Emphasis_on_the_Role_of_Technology
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 101-120. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a04.htm>
- Galván Mora, L. y Espinosa Gerónimo, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (49), 1-19. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/715>
- González, J. D. (2009). La función del asesor técnico pedagógico en la gestión educativa. En Y. López (Coord.), *La asesoría técnico-pedagógica en la educación básica: Diagnóstico, pronóstico y alternativas* (pp. 121-152). UPN.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Hargreaves, E., Montero, C., Chau, N., Sibli, M. y Thanh, T. (2001). Multigrade teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: An overview. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 499-520. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00013-X](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00013-X)
- Hlalele, D. (2014). Rural education in South Africa: Concepts and practices. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(4), 462-469. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n4p462>
- Hyry-Belhammer, E. y Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104-113. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.002>
- Juárez Bolaños, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (49), 1-16. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/750>
- Magro Gutiérrez, M. (2021). *Competencias y habilidades para el desarrollo de la práctica docente en escuelas infantiles rurales multigrado. Estudio comparado entre México y España* [Tesis doctoral, Universidad Camilo José Cela]. Repositorio de la Universidad Camilo José Cela. <http://repositorio.ucjc.edu/handle/20.500.12020/935>
- Mejía, F., Argáandar, E., Arruti, M., Olvera, A. y Estrada, M. (2016). Programa de aprendizaje en multigrado: Una experiencia de mejora educativa en el estado de Puebla. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVI(3), 111-135. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27047597005>
- Patton, M. (2015). *Métodos de investigación y evaluación cualitativos*. SAGE Publications.
- Phillips, D. y Burbules, N. (2000). *Postpositivism and educational research*. Rowman y Littlefield.
- Rodríguez Hernández, B., Bautista Ortiz, M. y Servín Calvillo, O. (2021). La formación continua de profesores multigrado: Una aproximación al contexto veracruzano. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, 1-19. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1194
- Rosas, L. (2003). *Aprender a ser maestro rural: Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. Fundación para la Cultura del Maestro del SNTE.
- Vaillant, D. (2012). Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana. *Revista Diálogo Educativo*, 12(35), 165-184. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.5587>
- Vera Noriega, J., Domínguez Guedea, R. y Búrquez Iriqui, K. L. (2005). Propuesta de un modelo de formación para docentes que laboran en escuelas multigrado: Propuesta de innovación educativa. S. e. <https://www.researchgate.net/publication/289250939>

