

UISRAEL

REVISTA CIENTÍFICA

VOL. 12

Núm.3 2025

SEPTIEMBRE - DICIEMBRE



**Universidad
Israel**



DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS



CONTENIDO

6 Página legal

8 Editorial
PhD. Yolvy Javier Quintero Cordero
Editor Revista Científica UISRAEL

15 Lagamificación (aplicación ta-tum) para generar interés
por la literatura infantil y juvenil
Mayra Carolina Caiza Bautista
Lilian Marisol Chorlango Gallegos
Brenda Paola Guillen Rios

31 El tren del Aprendizaje, una estrategia para la lectura
y escritura en estudiantes de Educación General
Básica Elemental
Nadia Estefania Curipallo Peralta
Jacqueline Alejandra Díaz Parra

53 Inclusión educativa en la formación inicial docente
Johanna Patricia Bustamante Torres
Esteban Rafael Bozano Rivadeneira
Carlos Fabián Izurieta Cabrera



69

Un acercamiento a la literatura anglófona en el aula ILE: Una propuesta de lectura colaborativa mediante Frankenstein

Jairo Adrián Hernández

87

El piropo: entre el halago y el acoso. Caso de estudio Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Yenny Margarita Vera Loor

Mirian Yadira Quiroz Párraga

Jackeline Elizabeth Mendoza Pinoargote

101

Actitudes y capacidades investigativas frente a la inteligencia artificial: Desafíos de los docentes universitarios

Ocupa-Cabrera Hitler Giovanni

Meneses-La-Riva Monica Elisa

119

Diferenciación en la Gestión Académica de Carreras de Formación Militar: Estudio Comparativo en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE

María Fernanda Serrano Aldaz

Manolo Germán Cruz Ordoñez

Mishell Romina Angulo Alvarez

Cristina Maribel Dávila Molina

145

La práctica reflexiva a través de coaching entre pares del prácticum de los docentes en pre-servicio del inglés como lengua extranjera

Miriam Eucevia Troya-Sánchez

Karina Alexandra Celi-Jaramillo

María Patricia Rodríguez-Ludeña

167

Interculturalidad e identidad cultural en el Perú
Contemporáneo: Resiliencia y transformación en
tiempos de globalización

Albano Pacco Ccasa

181

Estrategias de gestión educativa para implicar al
docente en el desarrollo del Marco Curricular
Competencial de Ecuador

Gladys Jackeline Pesántez Auquilla

Darwin Antonio Velastegui Valle

Francisco Samuel Mendoza Moreira

César Ricardo Castillo Montúfar

199

Normas de publicación de la Revista Científica UISRAEL



EDITOR GENERAL

Mg. Paúl Francisco Baldeón Egas

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

EDITOR REVISTA CIENTÍFICA

PhD. Yolvy Quintero

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

COMITÉ EDITORIAL

PhD. Marco Antonio Rojo Gutiérrez

Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI, México), México

PhD. Marlon Santiago Leal Paredes

Instituto Superior Tecnológico Cotacachi, Ecuador

PhD. Washington Fernando Padilla Alarcón

Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL), Ecuador

Dr. Geovanny Danilo Chávez García

Escuela Politécnica Nacional, Ecuador

PhD. Byron Wladimir Oviedo Bayas

Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador

PhD. Paul David Rosero-Montalvo

IT University of Copenhagen, Dinamarca

PhD. Manuel Alfonso Garzón Castrillón

Universidad del Valle, Colombia

PhD. Julio A. Alvarado Vélez

Universidad Regional Autónoma de los Andes, Ecuador

Dr. Pedro Javier Navarrete Mejía

Superintendencia Nacional de Aseguramiento en Salud, Perú

PhD. Gustavo Gallo Mendoza

Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador

PhD. Melanio Alfredo González Morales

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

PhD. Teresita de Jesús Gallardo López

Escuela Politécnica Nacional, Ecuador

PhD. Alonso Estrada Cuzcano

Universidad Mayor de San Marcos, Perú

PhD. José Luis Fernández Pacheco Sáez

Universidad de Extremadura, España

PhD. Eduardo José da Silva Tomé Marques

University of the Azores, Portugal

PhD. Julio César Domínguez Maldonado

Universidad Católica del Maule, Chile

PhD. Maream José Sánchez Bracho

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), Venezuela

PhD. Lilian Rosa Miquilena Rodríguez

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), Venezuela

PhD. Antonio Rodríguez Fuentes

Universidad de Granada, España

PhD. Lenin Eleazar Tremont Franco

Universidad Bolivariana de Venezuela, Venezuela

PhD. Dilida Anayra Luengo Molero

Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador

PhD. Marco Antonio Rojo Gutiérrez

Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI), México

**GESTIÓN DE LA REVISTA
ELECTRÓNICA
EQUIPO DE ESTILO**

**RESPONSABLE
PROGRAMADOR
RESPONSABLE DE DISEÑO Y
MAQUETACIÓN
PERIODICIDAD DE PUBLICACIÓN - CUATRIMESTRAL
ENTIDAD EDITORA**

PhD. Lena Ivannova Ruiz Rojas

Universidad de las Fuerzas Armadas, Ecuador

PhD. Yaimara Peñate Santana

Universidad Estatal de Guayaquil, Ecuador

PhD. Manuel Joaquín Salamanca López

Universidad Complutense de Madrid, España

PhD. José Manuel Franco Serrano

Universidad Industrial de Santander, Colombia

PhD. Julio César Arboleda

Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), Colombia

PhD. Mayra Bustillos Peña

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

MSc. Rene Ceferino Cortijo Jacomino

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Mg. Renato Mauricio Toasa Guachi

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Mg. Paúl Francisco Baldeón Egas

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Esp. Andrea Campaña

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Lic. Karla Proaño

Independiente, Ecuador

Ing. Steven Baldeón Ahtty

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Mg. José Alejandro Vergelín Almeida

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Universidad Tecnológica Israel

Dirección: Marieta de Veintimilla E4-142 y Pizarro, Quito

Código postal EC-170522

editorial@uisrael.edu.ec - Teléfono: (02) 255-5741 ext. 113



PhD. Yoly Javier Quintero Cordero

Editor Revista Científica UISRAEL

<https://orcid.org/0000-0002-5773-2574>

Apreciados lectores, es un placer nuevamente compartir con ustedes el tercer número de nuestra revista científica UISRAEL del año 2025, en esta oportunidad nuestra revista se complace en presentar a la consideración de ustedes diez (10) artículos que con toda seguridad serán objeto de interesante lectura por parte de la comunidad científica y público en general.

El problema más grande al cual debe enfrentarse el ser humano es sin duda la educación, esta afirmación corresponde a Kant (1985); en su obra "Tratado de Pedagogía", escrita hacia 1903, llega a sostener que el hombre logra serlo únicamente por la educación, un proceso arduo y difícil en la búsqueda de perfeccionarse a sí mismo generación tras generación, por lo cual la pedagogía trasciende los cimientos de la historia. La educación le prepara para ser libre y actuar en autonomía.

Para Aristóteles, (1985) la praxis educativa, se revela cuando el ser humano, en este caso el docente, es libre y reflexiona. Es lo que llama Touriñan (2019) la "mirada pedagógica", ese escrutinio interno, que hace el pedagogo acerca de su modo de actuación profesional, de sus métodos, técnicas, estrategias, de su rol como investigador; en suma, de cómo ejerce su labor pedagógica. En el entendido de que esa labor tiene un significado y un propósito: formar al individuo conforme a las características culturales de cada sociedad, porque cada una de ellas alberga necesidades inherentes a su propia condición, que en la generalidad de los casos son diferentes; por tanto, van construyendo un ser adecuado a tales propósitos.

Ahora, independientemente de lo que cada sociedad sostenga como modelo de individuo para darle continuidad a su hilo cultural existen determinadas premisas que deben considerarse en relación con el significado de educación. Al respecto, Touriñan (2016) explica que tales son: criterio de contenido, forma, uso y equilibrio. Hay un proceso educativo de contenido cuando se establece un sustento de carácter axiológico, sólo se debe considerar algo como educativo cuando refleja un modo de vida inspirado en valores que reafirmen la cualidad de humanidad. Al propio tiempo debe darse una socialización ética de forma, es decir, la praxis debe distinguirse por respetar la libertad y dignidad de los educandos, no solo por ser personas, sino también porque son ellos los que construyen su propio aprendizaje.

Por otra parte, todo proceso educativo debe motivar al estudiante a asumir un pensamiento crítico que le permita ordenar ideas, reflexionarlas de manera objetiva en forma de preguntas que se analizan y en concordancia emitir juicios de valor, construir un esquema mental propio que lo catapulte como un ser pensante. De lo contrario, se estará ante un aprendizaje de carácter repetitivo-memorístico que solo tiene implicancias en las calificaciones obtenidas. Igualmente, la educación debe obedecer a un enfoque de equilibrio, no debe haber un área que se sobreponga a las demás en términos de contenidos, de lo que se trata es de desarrollar un individuo a través de una formación integral.

resaltar la importancia que tiene el docente en el proceso educativo universitario, promover el pensamiento crítico en los estudiantes, inculcarles el amor por el aprendizaje continuo, ser un docente innovador e investigador. Todo ello lo hace ser calificado, talentoso y comprometido, significándole como un profesional de excelencia.

En relación con la percepción de aprendizaje, Briceño (2021) señala que consiste en la “capacidad para captar, procesar y dar sentido de forma activa a la información que alcanza nuestros sentidos.” (p.1). Ese proceso permite que el individuo haga una interpretación de su realidad, de su entorno. la percepción es única, no es igual para cada persona y va a estar en función de la fuerza del estímulo que da lugar a la sensación percibida.

Esto, obviamente, se aplica al proceso educativo y guarda estrecha relación con el constructo motivación. El alumno se siente atraído, entusiasmado a aprender cuando el docente lo entusiasma, cuando le expone contenidos que le resulten interesantes, en esa circunstancia se compromete con el aprendizaje. De tal forma que la predisposición del alumno hacia el aprendizaje va a depender en alto grado de la acción didáctica del docente, y, en consecuencia, su percepción va a ser positiva.

La didáctica, en criterio de Ramos (2017), debe impulsar al alumno hacia un aprendizaje autónomo incentivando su interés hacia el pensamiento crítico y la adquisición de hábitos de estudio. En esa dirección, debe utilizar las estrategias docentes que le permitan cumplir su cometido con excelencia educativa. Podrían ser, entre otras, clase magistral para transmitir conocimientos y sensibilizar al estudiante hacia la reflexión del tema y tener clara percepción de las relaciones entre conceptos o contenidos. La lluvia de ideas impulsa la creatividad, los debates promueven la discusión de ideas, la argumentación y los juicios de valor activan la mente crítica. Igualmente, la lectura comprensiva promueve la debida interpretación de textos, para poder emitir opinión acerca de los mismos.

En ese contexto, se expone el estudio denominado “La gamificación (aplicación ta-tum) para generar interés por la literatura infantil y juvenil”. Cuyo objetivo planteado para esta investigación es proponer la gamificación (aplicación ta-tum) para generar



interés por la literatura infantil y juvenil en los estudiantes. los resultados obtenidos ayudan a determinar que la gamificación es una estrategia efectiva para fomentar el interés literario.

En segundo término, se tiene el artículo titulado “El tren del Aprendizaje, una estrategia para la lectura y escritura en estudiantes de Educación General Básica Elemental”. Esta investigación tiene como objetivo explicar que a través de esta estrategia mejoran el proceso de lectoescritura en estudiantes de Educación General Básica Elemental. Después de la aplicación de la estrategia se observan mejorías en la lectura fluida, en el reconocimiento

fonológico y la comprensión de textos, además los padres de familia se encuentran motivados e interesados en el proceso de aprendizaje de sus hijos, el tren del aprendizaje permite a los niños adquirir conocimientos significativos para desenvolverse en su vida social, académica y familiar.

En tercer lugar, se presenta el estudio denominado “Inclusión educativa en la formación inicial docente” Este estudio tuvo por objetivo determinar el abordaje de la inclusión educativa en la formación inicial docente de las carreras de pedagogía de la Lengua y Literatura, Pedagogía de la Matemática y Psicopedagogía de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en el período académico 2022-2023. Los resultados evidencian una preponderancia superior del enfoque inclusivo de la educación en la formación inicial de la carrera de Psicopedagogía; no obstante, se logró reconocer que cada carrera denota fortaleza en la atención de la diversidad con base en la naturaleza del ejercicio profesional.

En la posición número cuatro se tiene el artículo científico titulado “Un acercamiento a la literatura anglófona en el aula ILE: Una propuesta de lectura colaborativa mediante Frankenstein”. Esta investigación estudio la problemática de la enseñanza de literaturas anglófonas en la asignatura de inglés en niveles superiores es que se privilegia la comprensión lingüística sobre la apreciación literaria. La siguiente propuesta didáctica destaca sin embargo el despertar el interés del estudiante por la cultura y las narrativas en inglés. El fin es de fomentar la lectura contextual y otras competencias transversales como la salud emocional.

En quinto lugar, se expone el estudio denominado “El piropo: entre el halago y el acoso. Caso de estudio Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí”. Esta investigación tuvo el propósito analizar la percepción de la violencia de género expuesto a través del piropo dentro de las instituciones de educación superior, para ello, se decidió tomar como caso de estudio a la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM). Se concluye que, un 38% de la comunidad universitaria de la ULEAM ha sido víctima de acoso sexual verbal mediante un piropo dentro de los predios de la universidad, lo cual les generó incomodidad, no obstante, el piropo es a veces percibido erróneamente como un intento de coqueteo lo que dificulta su visibilidad.

Sexto en la línea de presentación, se tiene el artículo titulado “Actitudes y capacidades investigativas frente a la inteligencia artificial: Desafíos de los docentes universitarios”. La idea central de esta investigación es que examina la prevalencia de la inteligencia artificial (IA) y su capacidad transformadora en el ámbito educativo, abordando los retos y oportunidades que plantea. La rápida evolución de la IA exige que los docentes se actualicen de manera continua para adquirir las competencias investigativas y tecnológicas, esenciales para adaptarse a un entorno de cada vez más digital. Tuvo como objetivo analizar la evidencia científica sobre las actitudes y competencias investigativas de los docentes universitarios frente al desafío de la IA. Como conclusiones se manifiesta que la IA se presenta como una herramienta versátil que facilita la automatización y optimización de la educación. No obstante, su adopción efectiva requiere una formación continua de docentes y estudiantes, así como el respaldo institucional. Es fundamental desarrollar políticas que integren la IA en la práctica académica, asegurando que los docentes estén debidamente capacitados para enfrentar los desafíos de la sociedad digital y fomentar buenas prácticas en investigación.

Seguidamente, se presenta el estudio titulado “Diferenciación en la Gestión Académica de Carreras de Formación Militar: Estudio Comparativo en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE”. Su objetivo es examinar la diferenciación en la gestión académica de las carreras de formación militar en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Ecuador, con un enfoque comparativo entre las carreras focalizadas y no focalizadas, la investigación analiza la estructura y características de estas carreras, destacando la relevancia de la carrera de Ciencias Militares. Se destaca que esta diferenciación en la gestión académica es fundamental para la formación de oficiales competentes, capaces de enfrentar los desafíos contemporáneos en diversos contextos, tanto militares como civiles. El estudio también sugiere que este enfoque diferenciado en la gestión académica podría servir de modelo para otras instituciones de educación superior interesadas en combinar formación académica con habilidades prácticas.

En octavo lugar, se encuentra el artículo científico titulado “Reflective practice through peer coaching among English as a foreign language preservice teachers’ practicum”. El objetivo de este estudio fue investigar cómo las fases de coaching entre pares promovieron la práctica reflexiva entre los docentes en formación del séptimo semestre durante su práctica pedagógica. Los hallazgos revelaron que el coaching entre pares promovió la práctica reflexiva de los futuros docentes de ILE, especialmente durante las observaciones de clase, cuando asumieron el papel de observadores, lo que les permitió tener más tiempo para reflexionar y darse cuenta de los eventos de enseñanza negativos y positivos realizados por sus colegas.

En noveno lugar, se presenta el estudio titulado “Interculturalidad e Identidad Cultural en el Perú Contemporáneo: Resiliencia y Transformación en Tiempos de Globalización”. Es importante mencionar que la educación intercultural en el Perú ha buscado reconocer y celebrar la diversidad cultural, mediante la creación

de un espacio para el diálogo y el aprendizaje mutuo entre distintos contextos, con miras a un desarrollo integral de los estudiantes. Esta investigación fue de enfoque cualitativo, método PRISMA, se realizó la búsqueda, selección y análisis de documentos con contenido relacionado con la interculturalidad, la globalización y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el contexto peruano. Los resultados demostraron que, en efecto, la globalización y educación se interesaron en cubrir la necesidad de formación de los estudiantes de diferentes orígenes para enfrentar los retos de un mundo interconectado, sin perder su identidad cultural. Esta educación intercultural ha fomentado la comprensión, respeto e inclusión de las identidades que cohabitan en Perú, que a su vez ha producido las bases para sobrellevar las situaciones adversas y eventos oficiales que de alguna manera limitan el avance intercultural.

Por último, se presenta el artículo denominado “Estrategias de gestión educativa para implicar al docente en el desarrollo del Marco Curricular Competencial de Ecuador”. Este estudio cualitativo, de enfoque fenomenológico, tuvo como objetivo comprender las estrategias de gestión educativa necesarias para implementar eficazmente el MCC en una institución educativa de la provincia de Tungurahua. En conclusión, se evidencian debilidades en el liderazgo pedagógico y la coordinación institucional, lo cual dificulta la adopción plena del nuevo enfoque. Se concluye que una gestión educativa proactiva, centrada en el acompañamiento docente, la articulación entre actores y la inversión en recursos y capacitación, es clave para consolidar la implementación del MCC y responder a los desafíos del siglo XXI.

Seguros estamos que la lectura de estos interesantes artículos contribuirá a tener una visión general acerca de la investigación educativa y generarán posiciones que enriquecerán el acervo teórico en torno a esta área tan importante para cualquier sociedad.

Referencias

- Aristóteles (1985). *Ética a Nicómaco*. Trad. J. Palli. Gredos
- Briceño, G (07/06/2021). Importancia de la percepción en el aprendizaje: concepto, etapas, tipos y componentes. *Aucal*. <https://www.aucal.edu/blog/servicios-sociales-comunidad/importancia-de-la-percepcion-en-el-aprendizaje-concepto-etapas-tipos-y-componentes/>
- Kant, E (1985). *Tratado de Pedagogía*. Ediciones Rosaritas.
- Ramos, M. (2017). *Importancia de la motivación en el proceso educativo de enseñanza aprendizaje* [Trabajo de Maestría. Universitat Jaume-I]. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/186170/TFM>
- Tourinán, J (2019). *La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción*. *Sophía*, 26 (1 <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/26.2019.07>





La gamificación (aplicación ta-tum) para generar interés por la literatura infantil y juvenil

Gamification (ta-tum application) to generate interest in children's and young adult literature

Fecha de recepción: 2024-05-15 · Fecha de aceptación: 2025-03-10 · Fecha de publicación: 2025-09-10

Mayra Carolina Caiza Bautista¹

Universidad Central del Ecuador, Ecuador

mccaizab@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-5647-1715>

Lilian Marisol Chorlango Gallegos²

Universidad Central del Ecuador, Ecuador

lmchorlangog@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-6672-232X>

Brenda Paola Guillen Rios³

Universidad Central del Ecuador, Ecuador

bpguillen@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-3648-6404>

Resumen

La gamificación (aplicación ta-tum) es un juego de aventura, que permite a los estudiantes interesarse de manera genuina por la literatura, pues al tratarse de una herramienta digital en la cual los estudiantes se ven inmersos en un mundo de detectives podrán desarrollar el gusto por la lectura. Es así que el objetivo planteado para esta investigación fue proponer la gamificación (aplicación ta-tum) para generar interés por la literatura infantil y juvenil en los estudiantes. En cuanto, a la metodología se aplicó el enfoque cualitativo que permitió evidenciar la opinión de 25 docentes; se utilizó la encuesta como técnica y el cuestionario como instrumento, identificando así que los docentes sí implementarían estrategias gamificadas como la aplicación ta-tum para generar interés por la lectura; sin embargo, no lo hacen por falta de tiempo. En base a esto, se aplicaron métodos estadísticos como el Chi-cuadrado para determinar si existe una diferencia significativa entre los resultados esperados. Además, se trabajó con ANOVA para conocer si los resultados obtenidos ayudarán a determinar que la gamificación es una estrategia efectiva para fomentar el interés literario. Concluyendo así, que los 25 docentes consideraron que la aplicación ta-tum ayudó a despertar el interés literario en los estudiantes.

Palabras clave: gamificación, aplicación ta-tum, literatura infantil y juvenil

Abstract

Gamification (ta-tum application) is an adventure game, which allows students to take a genuine interest in literature, since it is a digital tool in which students are immersed in a world of detectives and can develop a taste for reading. Thus, the objective of this research is to propose gamification (ta-tum application) to generate interest in children's and young people's literature in students. As for the methodology, the qualitative approach was applied, which allowed us to evidence the opinion of 25 teachers; the survey was used as a technique and the questionnaire as an instrument, thus identifying that teachers would implement gamified strategies such as the ta-tum application to generate interest in reading; however, they do not do it due to lack of time: based on this, statistical methods such as Chi-square were applied to determine if there is a significant difference between the expected results, in addition to working with ANOVA to find out if the results obtained will help determine if gamification is an effective strategy to promote literary interest. Thus concluding that the 25 teachers consider that the ta-tum application helps to awaken literary interest in students.

Keywords: gamification, application ta-tum, children's and young people's literature

Introducción

La lectura es una habilidad que abre puertas al conocimiento y el crecimiento personal, trayendo consigo grandes beneficios y oportunidades ante la sociedad de hoy en día; sin embargo, a nivel mundial existe una falta de interés por la lectura, debido a varios factores atenuantes. En este contexto, el Centro Regional para el Fomento del Libro de América Latina y el Caribe (CERLALC), señala que los países con mayor índice de lectura son: España con el 61%, Argentina con el 55% y Chile con el 51%; de estos países, España y Argentina leen por placer, mientras que Chile lee por exigencia laboral.

En Ecuador el Ministerio de Cultura y Patrimonio (2022) realizó la primera encuesta nacional enfocada en medir hábitos y prácticas lectoras, con un tamaño de muestras 15.492 viviendas y un nivel de confianza del 95 %. El formulario se conformó con 76 preguntas, arrojando los siguientes resultados: en las regiones naturales, la Costa presentó mayor índice de lectura con el 52.0%, Sierra 36.3% y Amazonía con un 11.8%; también se consideró a los adultos de 35 a 64 años que leen un 14.9%. (p.4)

Por otra parte, en una institución educativa situada al Norte de Quito se pudo evidenciar que los estudiantes de tercero a séptimo año de EGB no tienen interés por la lectura, puesto que los docentes no aplican estrategias innovadoras como la gamificación para motivar a sus estudiantes a tener hábitos lectores, así lo señaló Aldana (2021):

También influyen las inadecuadas prácticas pedagógicas por parte de los docentes, porque siguen empleando metodologías tradicionales, falta innovación en las actividades, no se cuentan con estrategias apropiadas para fortalecer las competencias lectoras en los estudiantes, desinterés de algunos maestros por enseñar a leer y en algunos casos por priorizar otras tareas dejan de lado la enseñanza de la comprensión lectora. (p.18)

La lectura es importante puesto que ayuda en el desarrollo cognitivo y habilidades comunicativas que permiten ser más críticos, analíticos y reflexivos. El no tener buenos hábitos de lectura trae consigo consecuencias negativas en la formación personal y académica de los estudiantes. Se sabe que los niños aprenden mejor con la interacción, juegos y la manipulación de los objetos. Por lo que, la aplicación ta-tum, al ser una plataforma gamificada, ayuda a tener autonomía lectora promoviendo a que el estudiante se interese mucho más en la lectura.

De esta manera, el grupo investigador tuvo como objetivo promover a gamificación (aplicación ta-tum) para generar interés por la literatura infantil y juvenil en los estudiantes. Siendo ta-tum una herramienta educativa innovadora, que permite a los niños construir hábitos de lectura por su propia cuenta, además de desarrollar habilidades cognitivas que le permitirá tener una formación integral con la cual pueda desenvolverse en la sociedad, siendo un ente activo y participativo.

1.1. Estrategias didácticas

Para Reynosa et al. (2019) las estrategias didácticas son “una disciplina de la pedagogía, que se encarga del estudio y la intervención en el proceso enseñanza-aprendizaje con la finalidad



de optimizar los métodos, técnicas y herramientas” (p.261) es decir, las estrategias son procedimientos en el cual los profesores y estudiantes organizan las acciones del proceso formativo de manera consciente. De la misma forma, Ordóñez (2022) consideró que “la gamificación es una estrategia didáctica, que permite al docente proporcionar un proceso de aprendizaje-enseñanza a través de juegos el cual nos permite indagar, conocer, razonar, participar en el proceso”.

Al relacionar las dos ideas de los autores, se destacó que la importancia de las estrategias didácticas como herramientas son fundamentales para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al incorporar elementos lúdicos y motivadores propios de los juegos, como la gamificación permite a los estudiantes participar activamente en su propio aprendizaje. La elección de la gamificación como estrategia se justifica por su potencial para transformar el aula en un entorno dinámico y atractivo, donde los estudiantes se sienten motivados a aprender y a alcanzar sus objetivos.

De esta manera, un ejemplo de estrategia gamificada es la aplicación ta-tum que utiliza un sistema de recompensas propias de los videojuegos, el cual motiva a jóvenes y niños hacia la lectura.

1.2. La práctica docente y el fomento de la literatura infantil y juvenil.

La práctica docente es imprescindible en el fomento de la literatura pues los docentes al ser mediadores entre el conocimiento y los estudiantes, creando un entorno que los motive a leer. Es así que, se considera importante mencionar los siguientes aspectos que un docente debe poseer para generar en sus estudiantes interés por la literatura infantil y juvenil.

Un docente debe tener hábitos lectores, ya que si el docente no presenta hábitos lectores no podría incentivar a sus estudiantes a leer o a guiarlos en el proceso de la lectura. (Applegate 2004, como se cita en González, 2022) “afirman que la lectura tiene poca presencia en la vida de los docentes, (...) limitando su ejercicio a exigencias laborales”. Sin embargo, el docente puede compartir con sus estudiantes tiempos destinados para las lecturas, mediante la gamificación en la cual puedan participar los estudiantes como el docente a partir de un trabajo colaborativo. El docente debe conocer e implementar el uso de las herramientas tecnológicas, que ofrecen recursos que pueden usarse para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Carvajal (2020) “Los recursos tecnológicos pueden formar una disciplina que puede potencializar los procesos educativos como el de la lectura a través de la implementación (...) de herramientas tecnológicas que abarcan las redes sociales, programas, aplicaciones, internet, ofimática, entre otras.” (p.45). Es así como las TIC pueden hacer que las clases sean más atractivas y motivadoras para los estudiantes, al ofrecer entornos virtuales enfocados en la literatura como la aplicación ta-tum que es un espacio virtual que permite a la comunidad educativa tener un acercamiento positivo al hábito de lectura puesto que crean nuevas experiencias más interactivas; además, los docentes tendrían más facilidad de controlar estos espacios.

Finalmente, un docente debe presentar habilidades investigativas, de acuerdo con García (2015) “frente a los constantes cambios científico-tecnológicos, (...) se impone la necesidad investigativa para la generación de nuevos conocimientos que permitan enfrentar los retos y desafíos que

impone la realidad actual” (p.144). Así que la habilidad investigativa del docente ayuda a mantenerse actualizados en estrategias didácticas que ayuden a interesar a los estudiantes a la lectura, como la gamificación, una herramienta eficaz para desarrollar las habilidades investigativas en docentes, ya que permite crear experiencias de aprendizaje atractivas.

1.3. Estudiantes que emplean la gamificación como la aplicación ta-tum.

La gamificación es una herramienta eficaz que puede ayudar a los estudiantes a desarrollar un interés por la literatura ya que, al incorporar el juego en la experiencia lectora, se puede aumentar la motivación, el compromiso y la diversión. De hecho, algunos de los beneficios de emplear la aplicación ta-tum es el desarrollar la libertad lectora por parte de los estudiantes.

Orellana y Vial (2018) en una investigación de planes lectores desarrollada en escuelas chilenas “indicaron que se producía un gran interés lector cuando se introducía la libertad de elección de los libros y la autonomía en los tiempos, momentos y lugares elegidos por el niño para leer”. Entonces, se puede decir que la libertad lectora permite que los estudiantes puedan seleccionar textos de su interés y género personal ya que así tienen más probabilidades de disfrutar del proceso de lectura y desarrollar un gusto por ella.

Parafraseando a Bustos (2019) es importante darles a los niños un repertorio amplio de libros en los que elijan, ya que, si no pueden encontrarse con ese libro que les guste, es difícil que se involucren en la lectura. Cabe señalar que la aplicación ta-tum, ofrece una biblioteca, que le permite al estudiante elegir el texto de su interés y realizar la lectura de una forma más divertida, aventurándose en ella como un gran detective. Además, con la aplicación ta-tum se consigue desarrollar en los estudiantes una lectura consciente; al entrar en un mundo de aventura donde son detectives, ellos deberán encontrar pistas escondidas en los textos, a su vez se vuelve en una lectura activa ya que al tratarse de un juego competitivo en el que los estudiantes ganarán medallas, puntos y estrellas se sentirán motivados por leer textos de manera más rápida.

Por otro lado, según Oviedo y Páez (2021) mencionaron que “las habilidades cognitivas son operaciones del pensamiento que ayudan a procesar la información que se recibe a través de los sentidos.” (p.36) La lectura permite que los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas como la comprensión de textos, la memoria, un pensamiento crítico y aprender a razonar. Ta-tum es una plataforma educativa que promueve un pensamiento crítico e innovador, el cual al proporcionar desafíos obligan a los estudiantes a pensar, analizar, evaluar y ser capaces de dar soluciones a diversos problemas.

Metodología

La presente investigación fue documental y bibliográfica ya que se recolectó información de fuentes primarias y secundarias que se tomaron como referencia para este estudio. La investigación fue realizada con fines didácticos, para conocer la opinión de 25 docentes de educación básica con respecto al implementar la gamificación como método para generar interés por la literatura infantil y juvenil. Por otra parte, se utilizó la encuesta como técnica y el cuestionario

como instrumento, el mismo que fue elaborado con la herramienta digital Google Forms la cual permitió obtener una hoja de cálculo que registra de forma automática las respuestas de cada docente, las cuales luego serían subidas al SPSS, un sistema utilizado para realizar el análisis de datos para crear tablas y gráficos. Se elaboró el Alpha de Cronbach que ayudó a medir la confiabilidad, así también el Chi-Cuadrado que permitió examinar las diferencias que pueden existir entre variables categóricas dentro de una misma población. Finalmente se elaboró el ANOVA para evaluar la influencia de uno o más factores en una variable, es así que al aplicar el ANOVA dentro de la investigación se esperó que los resultados obtenidos ayudarán a determinar si la gamificación es una estrategia efectiva para fomentar el interés lector en los estudiantes o no.

Resultados

Los resultados que obtuvimos en cuanto a las opiniones de los 25 docentes sobre la aplicación tatum exponen lo siguiente:

Tabla 1*Encuesta a 25 Docentes.*

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
¿Está usted de acuerdo en que es deber de los docentes mantenerse actualizados en estrategias didácticas innovadoras como la gamificación para incentivar a los estudiantes hacia la lectura?	0%	4%	0%	4%	92%
¿Está usted de acuerdo en que los docentes deben destinar tiempos de lectura mediante la aplicación de estrategias didácticas como la gamificación en la cual participen docentes y estudiantes para generar hábitos lectores a través del juego?	4%	0%	0%	44%	52%
¿Está usted de acuerdo con implementar estrategias didácticas tecnológicas como la aplicación ta-tum que se enfoca en recompensas a estudiantes que resuelvan los casos escondidos en los textos con el fin de generar gusto por la lectura?	0%	0%	8%	28%	64%
¿Está usted de acuerdo con usar el repositorio amplio de libros que presenta la aplicación ta-tum para que los estudiantes puedan elegir los textos de acuerdo con su gusto personal?	0%	4%	0%	48%	48%
¿Está usted de acuerdo que se debe implementar metodologías gamificadas dentro de la enseñanza de la lectura para que los niños tengan un interés genuino por la lectura?	0%	0%	12%	44%	44%
¿Está usted de acuerdo que es una necesidad que en las escuelas exista la implementación de espacios virtuales lúdicos para la enseñanza y promoción del interés por la lectura?	0%	4%	4%	36%	56%

Como se muestra en la *Tabla 1* se puede deducir que el 92% de los docentes encuestados demuestran estar totalmente de acuerdo que es deber de los docentes mantenerse actualizados en estrategias didácticas innovadoras como la gamificación para incentivar a los estudiantes hacia la lectura. Por otro lado, en la segunda pregunta el 52% de los docentes mencionaron estar totalmente de acuerdo que los docentes deben destinar tiempos de lectura mediante la aplicación de estrategias didácticas como la gamificación y con un 44% están solo de acuerdo con lo anteriormente mencionado. En la tercera pregunta y la más importante de nuestra investigación, el 64% de los docentes dicen que sí implementarían estrategias didácticas tecnológicas como la aplicación ta-tum con el fin de generar gusto por la lectura y un 28% mencionó solo estar de acuerdo con ello. En la siguiente pregunta el 48% de los docentes expresó estar totalmente de acuerdo usar el repositorio amplio de libros que presenta la aplicación ta-tum para que los

estudiantes puedan elegir los textos de acuerdo con su gusto personal y también el 48% de ellos manifestó estar solo de acuerdo con lo expuesto. En la quinta pregunta el 44% de docentes mencionó estar totalmente de acuerdo que se debe implementar metodologías gamificadas dentro de la enseñanza de la lectura para que los niños tengan un interés genuino por la lectura y un 44% menciona solo estar de acuerdo. Finalmente, en la última pregunta el 56% de los docentes encuestados dice que es necesario que en las escuelas exista la implementación de espacios virtuales lúdicos para la enseñanza y promoción del interés por la lectura y solo 36% expresa solo estar de acuerdo.

3.1. Alpha de Cronbach

Tabla 2

Alfa de Cronbach.

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,880	,854	14

Nota. Creación propia a partir del SPSS

El Alpha de Cronbach permite evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados para que una investigación sea tomada como confiable, hemos obtenido un ,880 lo que quiere decir que sí es confiable la investigación.

3.2. Chi-cuadrado

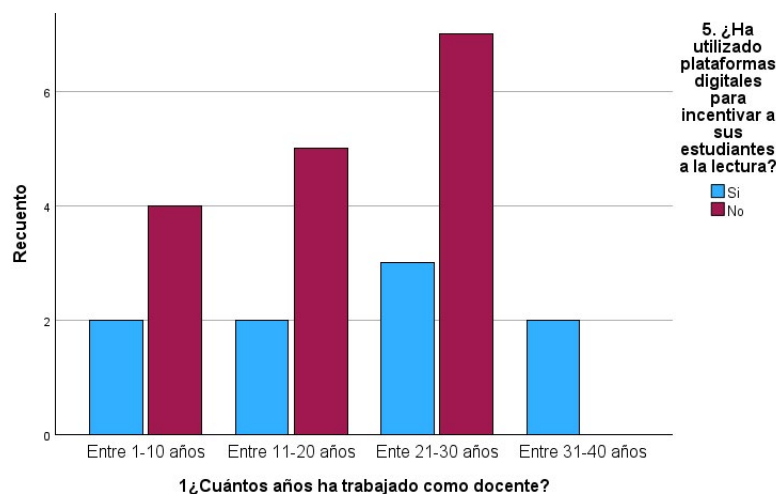
Ho: No existe relación entre los años de trabajo docente y uso de tecnologías.

Ha: Existe relación entre el uso de tecnologías y los años de trabajo docente.

Tabla 3

Prueba Chi-Cuadrado.

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,898a	3	,273
Razón de verosimilitud	4,440	3	,218
Asociación lineal por lineal	,873	1	,350
N de casos válidos	25		

Figura 1*Resultado de Tabla de Relación entre Años de Trabajo Docente y Nivel de Instrucción.*

Según la *Tabla 3* y la *Figura 1*, se deduce que no existe relación entre los años de trabajo docente y uso de tecnologías, ya que el porcentaje obtenido de ,273 es mayor a 0.05; esto significa que no cumple con la hipótesis establecida. Sin embargo, la relación entre los años de trabajo docente y uso de tecnologías es compleja y varía según como los docentes se hayan adaptado a las tecnologías y como pretendan implementarlas en clases. Se identificó que la mayoría de los docentes que trabajan entre 21 y 30 años no usan las tecnologías en clases, pero dentro de este es el valor más alto de docentes que sí usan las tecnologías para promover el gusto e interés por la lectura.

Ho: No existe relación entre el nivel de instrucción y el uso de plataformas digitales para incentivar la lectura.

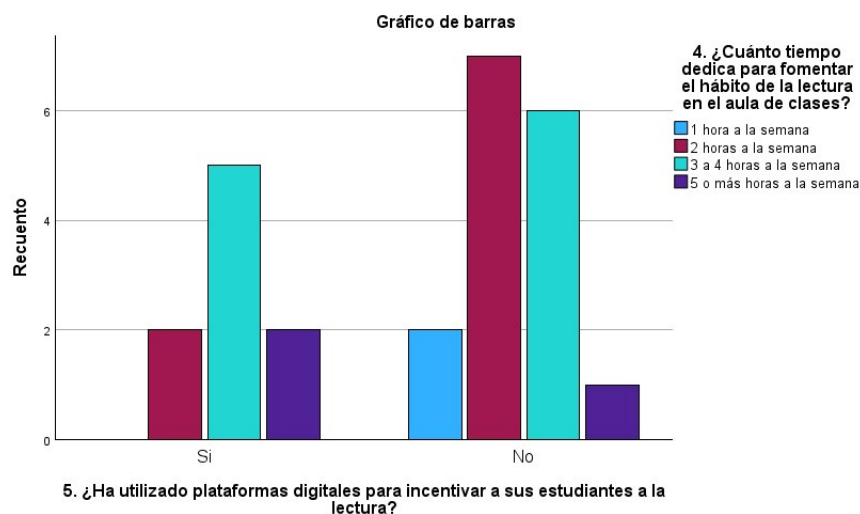
Ha: Existe relación entre el uso de plataformas digitales para incentivar la lectura y el nivel de instrucción.

Tabla 4*Prueba Chi-Cuadrado.*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,518a	3	,318
Razón de verosimilitud	4,159	3	,245
Asociación lineal por lineal	3,375	1	,066
N de casos válidos	25		

Figura 2

Resultado de Tabla de Relación entre el Nivel de Instrucción Docente y el Uso de Plataformas Digitales para Incentivar la Lectura.



En base a la *Tabla 4* y la *Figura 2*, se deduce que no existe relación entre el nivel de instrucción docente y el uso de plataformas digitales para incentivar la lectura, ya que el porcentaje obtenido de ,391 es mayor a 0.05, esto quiere decir no que cumple con la hipótesis establecida. Sin embargo, la relación entre el nivel de instrucción docente y el uso de plataformas digitales para incentivar la lectura es complicada ya que se ve afectada por el corto tiempo o la falta de internet dentro de las instituciones educativas. Se pudo visualizar que las personas que más utilizan las plataformas digitales para incentivar la lectura en los estudiantes son las personas que tienen un título de tercer nivel.

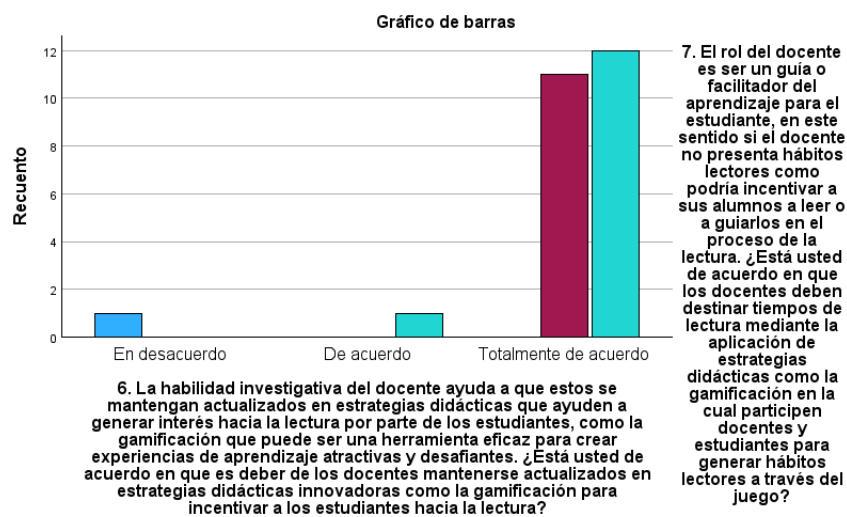
Ho: No existe relación entre la habilidad investigativa docente y los hábitos lectores

Ha: Existe relación entre la habilidad investigativa docente y los hábitos lectores.

Tabla 5

Prueba Chi-cuadrado.

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,920a	4	<,001
Razón de verosimilitud	9,660	4	,047
Asociación lineal por lineal	13,128	1	<,001
N de casos válidos	25		

Figura 3*Resultado de Tabla de Relación entre la Habilidad Investigativa Docente y los Hábitos Lectores.*

En base a la *Tabla 5* y la *Figura 3*, se deduce que sí existe relación entre la habilidad investigativa docente y los hábitos lectores, ya que el porcentaje obtenido de $<,001$ es menor a 0.05, esto quiere decir que cumple con la hipótesis establecida. Sin embargo, la relación entre la habilidad investigativa docente y los hábitos lectores del mismo sí se ve afectada puesto que sí un docente no tiene un buen hábito lector no tendrá bien desarrollada su habilidad para investigar. Se visualizó que las personas encuestadas están de acuerdo con que la habilidad investigativa de un docente va de la mano con sus hábitos lectores.

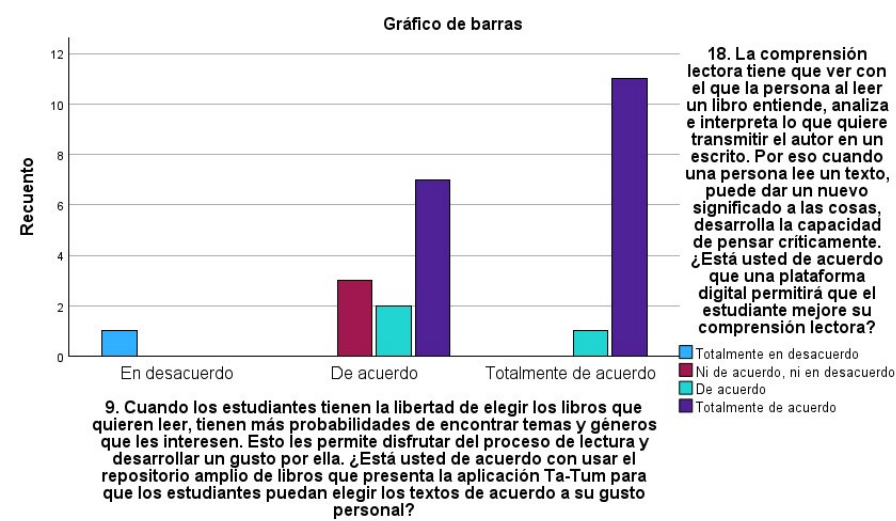
Ho: No existe relación entre gusto por la lectura y comprensión lectora.

Ha: Existe relación entre la comprensión lectora y el gusto por la lectura.

Tabla 6*Prueba Chi-cuadrado.*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,398a	6	<,001
Razón de verosimilitud	13,792	6	,032
Asociación lineal por lineal	12,281	1	<,001
N de casos válidos	25		

Figura 4
Resultado de Tabla de Relación entre Gusto por la Lectura y Compresión Lectora.



En base a la *Tabla 6* y la *Figura 4*, se deduce que sí existe relación entre la comprensión lectora y el gusto por la lectura, ya que el porcentaje obtenido de $<,001$ es menor a 0.05 , esto quiere decir que cumple con la hipótesis establecida. En otras palabras, la relación entre la comprensión lectora y el gusto por la lectura sí corresponden puesto que si se tiene gusto por la lectura se va a entender de mejor lo que se lee teniendo una comprensión lectora y un nivel de lectura inferencial. Se demostró que las personas encuestadas están de acuerdo con que la comprensión lectora y el gusto por la lectura se complementan para llevar a cabo un interés genuino en la lectura.

3.3. ANOVA

Ha: Los docentes que tienen mayor tiempo de trabajo se dan el tiempo para fomentar el hábito de la lectura mediante el uso de plataformas educativas digitales.

Ho: Los docentes que tienen mayor tiempo de trabajo NO se dan el tiempo para fomentar el hábito de la lectura mediante el uso de plataformas educativas digitales.

Tabla 7
Comparar Medias y Porciones Anova.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿Cuántos años ha trabajado como docente?	Entre grupos	,780	1	,780	,869	,361
	Dentro de grupos	20,660	23	,898		
	Total	21,440	24			
¿Cuánto tiempo dedica para fomentar el hábito de la lectura en el aula de clases?	Entre grupos	2,250	1	2,250	3,764	,065
	Dentro de grupos	13,750	23	,598		
	Total	16,000	24			

Según la *Tabla 7* se han analizado dos grupos o interrogantes presentes en el cuestionario aplicado a 25 docentes con un factor en común, la primera se relaciona con los años de trabajo docente y la otra es el tiempo que los docentes se dan a la semana para incentivar la lectura, con un factor que sería el uso de plataformas educativas digitales, obteniendo un resultado positivo en este caso se ve que los valores de los dos grupos son, 361 que es mayor a 005 haciendo alusión a los años de trabajo docente.

Conclusiones

La plataforma educativa ta-tum promueve en el estudiante desarrollar habilidades cognitivas, debido a que proporciona desafíos que el estudiante debe analizar, procesar, adquirir y construir su propio conocimiento. Además, por ser una plataforma gamificada, interesante y divertida propicia que los estudiantes tengan una mayor autonomía lectora. Los estudiantes son los mayores beneficiados, ya que fomentan su hábito lector de una forma más innovadora y divertida, generando de esta forma estudiantes con una buena conducta, estableciendo valores de responsabilidad con el trabajo, tareas y actividades asignadas en clases.

Con relación a los docentes al utilizar esta herramienta educativa, convierte a sus estudiantes en un ente activo y participativo, ya que al contar con actividades interactivas permite que se concentre en lo que está haciendo, atrapando su atención, logrando que los estudiantes sean responsables de su propia formación como lectores autónomos, además de promover en sus estudiantes una mejor comprensión lectora, pues establece formas de obtener el interés y motivación de los estudiantes.

Referencias

- Aldana, G. (2021). *La gamificación como estrategia pedagógica para mejorar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de quinto de primaria* [Trabajo de posgrado, Universidad de Santander, CVUDES Centro de Educación Virtual]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/76cd834d-18a5-4e14-8c6b-af0c9213114b/content>
- Bustos, A. (21 de abril de 2019). Libre elección, el factor clave para mejorar los hábitos lectores en niños y niñas. *DiarioUChile*. <https://radio.uchile.cl/2019/04/21/libre-eleccion-el-factor-clave-para-mejorar-los-habitos-de-lecturas-en-ninos-y-ninas/>
- Carvajal, J. (2020). *Los recursos tecnológicos como herramienta para el mejoramiento de la lectura de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa José Celestino Mutis* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional. https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/78062/60262260_2020.pdf?sequenc#page45
- García, G. (2015). La investigación en la formación docente inicial. Una mirada desde la perspectiva sociotransformadora. *SABER, Revista Multidisciplinaria del Consejo de la Investigación de la Universidad de Oriente*, 27(1), 143-151. <https://www.redalyc.org/pdf/4277/427739474018.pdf>
- González, C. (2022). Hábitos y prácticas de lecturas literarias de futuros profesores de Lengua y Literatura. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27). <https://revistas.uca.es/index.php/tavira/article/view/9831/10384>
- Ministerio de Cultura y Patrimonio (2022). *Encuesta de hábitos lectores prácticas y consumos culturales*. Ministerio de Cultura y Patrimonio. <https://siic.culturaypatrimonio.gob.ec/wp-content/uploads/2022/06/Boletín-EHLPRACC-14062022.pdf>
- Ordóñez, M. (2022). *La gamificación como estrategia didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje de operaciones aritméticas con números racionales en séptimo de Básica en la Escuela Juan José Flores* [Tesis de posgrado, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/22673/1/UPS-CT009814.pdf>
- Orellana, P. y Vial, M. (2018). ¿Existe claridad respecto del concepto de libertad lectora entre profesores de educación básica en Chile? *Psicopedagógica*, 9(12). <https://www.cicuyo.org/ojs/index.php/Psicoped/article/view/96>
- Oviedo P. y Páez R. (Eds.) (2021). *Pensamiento crítico en la educación*. Universidad de la Salle. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20210211051501/Pensamiento-critico-educacion.pdf>

Reynosa, E., Serrano, E., Ortega, A., Navarro, O., Cruz, J. y Salazar, E. (2019). Estrategias didácticas para investigación científica: relevancia en la formación de investigadores. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 259-266. [2218-3620-rus-12-01-259.pdf](#)



Copyright (2025) © Mayra Carolina Caiza Bautista; Lilian Marisol Chorlango Gallegos; Brenda Paola Guillen Rios



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

El tren del Aprendizaje, una estrategia para la lectura y escritura en estudiantes de Educación General Básica Elemental

The Learning Train, a strategy for reading and writing in Elementary General Education students

Fecha de recepción: 2024-05-27 · Fecha de aceptación: 2025-03-10 · Fecha de publicación: 2025-09-10

Nadia Estefania Curipallo Peralta¹

Universidad Central del Ecuador, Ecuador

necuripallo@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-1612-4521>

Jacqueline Alejandra Díaz Parra²

Universidad Central del Ecuador, Ecuador

jadiazp1@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-2767-3868>

Resumen

El tren del aprendizaje es una estrategia innovadora para el proceso de lectoescritura, que permite al estudiante desarrollar habilidades lingüísticas como el reconocimiento fonológico, la formación de sílabas y la redacción de textos. Por esta razón, la investigación tuvo como objetivo explicar que a través de esta estrategia mejoran el proceso de lectoescritura en estudiantes de Educación General Básica Elemental. Para el desarrollo del trabajo, se utilizó el método deductivo y la investigación de campo con un enfoque mixto. En los resultados alcanzados, en los años 2018 y 2022, el porcentaje de personas a nivel nacional que no sabían leer ni escribir pasó del 6,5% a 6%, a raíz del Covid-19, debido al poco acceso a la capacitación docente, la carga laboral excesiva y el escaso apoyo de los padres de familia, lo que dificultó el proceso de enseñanza- aprendizaje. Tras la aplicación de la estrategia, se observaron mejorías en la lectura fluida, el reconocimiento fonológico y la comprensión de textos, además los padres de familia se encontraron motivados e interesados en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Finalmente, el tren del aprendizaje permitió a los niños adquirir conocimientos significativos para desenvolverse en su vida social, académica y familiar.

Palabras clave: tren del aprendizaje, lectura, escritura, lingüística, fonología, sílaba

Abstract

The learning train is an innovative strategy for the literacy process, which allows the student to develop linguistic skills such as phonological recognition, syllable formation and text writing. For this reason, the research aims to explain that through this strategy they improve the literacy process in students of Elementary Basic General Education. It is necessary to mention that the deductive method and field research with a mixed approach were used to develop the work. In the results achieved, in the years 2018 and 2022, the percentage of people nationwide who did not know how to read or write went from 6.5% to 6%, as a result of Covid-19, due to little access to teacher training, the excessive workload and the lack of support from parents which made the teaching-learning process difficult. After the application of the strategy, improvements are observed in fluent reading, phonological recognition and text comprehension, and parents are motivated and interested in their children's learning process. Finally, the learning train allows children to acquire significant knowledge to function in their social, academic and family life.

Keywords: learning train, reading, writing, linguistics, phonology, syllable

Introducción

La lectura y escritura son habilidades que conllevan un proceso complejo y progresivo, ya que requiere el reconocimiento de letras, la decodificación de palabras, la comprensión lectora y la expresión escrita. En las diferentes instituciones educativas se visualizan diferentes dificultades desde los primeros años de escolaridad, ya que no todos los niños aprenden a leer y escribir de la misma manera ni al mismo ritmo, lo que puede afectar su rendimiento académico y su desarrollo personal.

De esta manera, en los años 2018 y 2022, el porcentaje de personas a nivel nacional que no sabían leer ni escribir pasó del 6,5% a 6%. Esto significa, que existieron 764.610 analfabetos. Según el INEC (2023), este problema radicó en las zonas rurales, donde el analfabetismo llegó al 11,1%, mientras que en la zona urbana alcanzó el 3,6%. En este sentido, la cifra aumentó a raíz de la crisis del Covid-19, pues muchos niños dejaron de ir a la escuela para dedicarse a trabajar. Así, se puede decir que el analfabetismo en Ecuador se debe a una combinación de factores, entre los que se encuentran: la pobreza, la ubicación geográfica, la discriminación y la falta de oportunidades.

Por otra parte, una de las causas de esta problemática es el poco acceso a la capacitación docente, debido a la carga laboral excesiva, lo que les dificulta dedicar tiempo a su preparación, afectando la calidad educativa. De esta manera, según el estudio del Ministerio de Educación (2021) menciona que una de las causas que afecta la superación docente son la falta de conectividad y la disponibilidad de dispositivos como computadoras y celulares, especialmente en las zonas rurales, ya que más de 11.200 profesores no puedan acceder a las capacitaciones del organismo ministerial, es decir, el 7% de los docentes fiscales no han podido resolver las dudas y los problemas que se presentan en el aula de clases. Por esta razón, la falta de capacitación docente es un problema complejo que requiere el apoyo por parte del Estado y las instituciones educativas, ya que solo mediante un esfuerzo mutuo se podrá garantizar una educación de calidad para todos los niños del Ecuador.

Tomando en cuenta estas cifras, el objetivo de la investigación fue explicar que el “tren del aprendizaje” mejora el proceso de lectoescritura de los estudiantes de Educación General Básica. Según el estudio del Instituto Nacional de Estadística y Censo (2023), el 91.4% de los estudiantes mayores de 5 años saben leer y escribir, pero presentan dificultades en el aprendizaje como poca comprensión lectora, dificultades en el reconocimiento de sonidos y letras, escasa fluidez lectora y poco vocabulario en su expresión oral y escrita.

Finalmente, al implementar la estrategia de forma creativa, dinámica y planificada, se pudo lograr que los estudiantes adquieran un aprendizaje significativo y duradero, debido a que estos espacios de aprendizaje se adaptan a los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos.

1.1. El tren del aprendizaje

En este sentido, Ronald Bauer fue uno de los impulsores del aprendizaje por estaciones en escuela primarias y secundarias de Alemania, en el cual promueve una enseñanza motivacional y práctica.



Según Bauer citado en Gigena (2019se) menciona que es una estrategia en la que el educador planifica el tema que va a impartir en diversos espacios físicos dentro o fuera del aula, empleando un sinnúmero de recursos como hojas de trabajo, textos, juegos, entre otros, para que el alumno trabaje de manera independiente y autónoma.

Por eso, los docentes deben delimitar el espacio o el rincón señalándolo correctamente para que los estudiantes lo reconozcan oportunamente, además deben organizar, dotar y proporcionar los materiales necesarios para todos los alumnos, cumpliendo así las necesidades de cada uno.

1.1.1. Beneficios

El tren del aprendizaje permite incentivar a los niños en la lectura y escritura, ya que está equipado con materiales novedosos y llamativos, lo cual despierta el interés de los estudiantes. Además, el docente puede planificar diferentes actividades como cuentacuentos, lecturas en voz alta, debates sobre los libros leídos, dramatizaciones de los libros, escritura de cuentos, entre otros; para desarrollar la creatividad y habilidades cognitivas, emocionales y lingüísticas de los estudiantes. (Murillo, 2023)

Por otra parte, según Cantalejo (2021) los espacios de aprendizaje proporcionan beneficios para el desarrollo integral de los niños: facilitan el aprendizaje significativo y lúdico; favorecen el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad; motiva el trabajo en equipo y las habilidades sociales; permite a los estudiantes expresarse libremente, fomentando la creatividad e imaginación; y finalmente incrementa su motivación personal, a valorar su progreso y a aceptar sus equivocaciones.

Por otro lado, estos espacios tienen ventajas para los docentes ya que fomentan el desarrollo de su creatividad al diseñar materiales didácticos como tarjetas con imágenes y palabras, cuentos ilustrados, historietas interactivas y títeres. Además, les permiten cambiar sus estrategias pedagógicas, adaptándose a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes. También favorecen la innovación en el aula y promueven un ambiente dinámico y participativo.

1.1.2. Materiales del tren del aprendizaje

Para la elaboración del tren del aprendizaje el educador debe considerar diversos materiales que llamen la atención del estudiante y se motive a utilizarlo. Amaiquema (2023) considera que se deben utilizar los siguientes recursos, los mismos que se aplicaron en esta estrategia:

- Materiales naturales (debido a su composición): piedras, hojas, arena, entre otros.
- Materiales artificiales: rompecabezas, imágenes impresas, cuentos ilustrados, bingo de letras, disfraces para dramatizaciones, entre otros.
- Materiales estructurados: goma, escarcha, tijeras, plastilina, papeles de colores, entre otros
- Materiales no estructurados (los que elabora el docente): lectoventanitas, carteles de sílabas, palabras y oraciones, juegos didácticos, cuentos, tarjetas para escribir, entre otros.

Estos materiales no solo enriquecen el proceso de enseñanza, sino que también incrementan una mayor motivación de los estudiantes al transformar el proceso educativo en una experiencia participativa y fortalecen sus habilidades en la lectoescritura, permitiéndoles asociar palabras con imágenes, estructurar narraciones y mejorar su expresión oral y escrita de manera lúdica y significativa.

De esta forma, el docente debe trabajar en conjunto con la autoridad de la institución y los padres de familia para la obtención de los materiales que aportan con el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, para el cuidado de las estaciones de aprendizaje, se deben establecer normas y reglas para mantener el orden, la limpieza y el cuidado de los materiales que los niños utilicen en los espacios establecidos.

1.2. Lectoescritura

1.2.1. Definición de lectura

La lectura es una forma de comunicación entre la persona que escribió el texto y las persona que lo lee, por lo que se transmiten desde información hasta bases culturales, beneficiando además los procesos cognitivos al producir reflexiones, alentando la creatividad y el pensamiento crítico. Las etapas de la lectura son: prelectura, lectura y poslectura (Sisa, 2023). En este sentido, la lectura es un proceso complejo que implica la interacción entre el lector y el texto. El lector utiliza sus conocimientos previos, sus experiencias y su imaginación para interpretar el texto y construir su significado, ya que es una habilidad esencial para el éxito en la escuela, el trabajo, la vida y al fomentar la lectura, podemos ayudar a las personas a alcanzar su pleno potencial.

1.2.2. Definición de escritura

La escritura es un sistema de representación gráfica de un idioma, por medio de signos trazados o grabados sobre un soporte, es la base para el desarrollo de la comunicación, pues a través de esta se quedan plasmados las ideas, sentimientos, deseos y acontecimientos, y si bien existen otras maneras la escritura es una de las más eficaces. Además, la escritura en sí puede generar el placer de comunicar y ser valorado por lo mismo (Sisa, 2023).

1.2.3. Lectura y escritura fonológica y silábica

La lectura y escritura son habilidades necesarias que los niños deben adquirir de manera conjunta, debido a que el niño desarrolla la relación fonológica de grafema-fonema, donde comienzan a tomar conciencia que las palabras están formadas por sílabas, pero también por fonemas. El comienzo de la lectoescritura es de vital importancia, ya que permite la relación entre lo que se escucha y lo que se escribe (Pérez, 2018, p.7-8). Es por ello que relacionar el lenguaje auditivo con el escrito desarrolla la conciencia fonológica de los niños, lo que les permite comprender que las palabras están hechas de sonidos (fonemas) que pueden ser representados por letras (grafemas).

Después de que los niños adquieran una conciencia fonológica, se puede empezar a desarrollar la conciencia silábica que consiste en “unir vocales y consonantes para formar sílabas el cual se incorpora mayor dificultad, alcanzando la formación de palabras y frases con sentido” (Morales y Escalona, 2023, p.8). Es importante que los niños empiecen a conocer los sonidos de las vocales (a, e, i, o, u), cuando ya aprendan este conocimiento, pueden iniciar con las consonantes y después, practicar su grafía con su sonido, para que el aprendizaje y la formación de palabras, oraciones y textos sea más fácil de realizar. Además, se puede mencionar que la lectura y escritura fonológica y silábica son dos etapas importantes en la lectoescritura ya que permiten identificar y manipular las sílabas. Cabe recordar que en la conciencia fonológica el centro está en los sonidos del lenguaje hablado, mientras que la conciencia silábica se pone énfasis en las sílabas del lenguaje hablado.

1.2.4. Lectura y escritura fluida-comprensiva

Son dos habilidades fundamentales que permiten a las personas acceder a la información y expresarse de forma efectiva. La lectura fluida es la capacidad de leer con precisión, velocidad y expresión, mientras que la comprensión lectora es la capacidad de entender el significado del texto que se lee.

Así lo menciona Fumagalli et al. (2017) “Una lectura eficiente permite leer oraciones y textos de manera precisa y comprensiva. Un lector preparado al ver una palabra activa su pronunciación y su significado” (p. 165). En este sentido, la capacidad de reconocimiento de palabras permite relacionar el significado con el significante.

La lectura fluida y comprensiva son habilidades importantes para el éxito en la escuela, el trabajo y la vida. Las personas con buenas habilidades de lectura son más capaces de aprender nueva información, resolver problemas, comunicarse de forma efectiva, participar en actividades cívicas y desarrollar su pensamiento crítico.

1.3. Relación del tren del aprendizaje con la lectoescritura.

Uno de los ejes más importantes en los espacios de aprendizaje es fomentar la lectura y escritura, la cual el niño se motiva al observar las letras, dibujos, tarjetas, entre otros, motivando al niño en su aprendizaje por la exploración, manipulación y conciencia propia. Este modelo se puede utilizar en cualquier nivel educativo, pero es particularmente efectivo para el aprendizaje de la lectura y escritura, ya que permite a los estudiantes practicar sus habilidades y fortalecer su conciencia fonológica y silábica.

Es de gran importancia aplicar en el aula el tren del aprendizaje, ya que favorece la motivación de los niños y les permite expresar sus sentimientos a través de narraciones de cuentos, creaciones de personajes e historietas. Esto permitirá que los estudiantes desarrollen sus capacidades comunicativas tanto en la escritura como en la expresión oral (Saltos y Moncayo, 2021). Las estaciones pueden centrarse en diferentes aspectos de la escritura, como la ortografía, la gramática, la redacción y la creatividad, convirtiéndose en lectores y escritores exitosos.

Finalmente, un aprendizaje por estaciones debe ser organizado, amigable y atractivo, diseñado con actividades lúdicas que pueda ayudar a los niños a desarrollar el amor por la lectura y la escritura, así como mejorar sus habilidades lingüísticas.

Metodología

2.1. Tipo de Investigación

El presente trabajo tuvo como objetivo explicar que el “tren del aprendizaje” mejora el proceso de lectoescritura de los estudiantes de Educación General Básica Elemental. Por ello, esta investigación fue de campo ya que se caracterizó por la recopilación de datos primario. Esto implicó una interacción directa con las personas involucradas, siendo posible observar y comprender las opiniones de su contexto.

2.2. Método y enfoque de Investigación

Se empleó el método deductivo que, desde el punto de vista de Palmero (2020) se caracteriza por partir de premisas generales para llegar a conclusiones específicas. En este sentido, este método permitió concluir a partir de las opiniones que se han presentado, facilitando el análisis y el criterio de la información recopilada sobre el tema expuesto. Además, esta investigación tuvo un enfoque mixto, ya que se detallaron los beneficios, resultados obtenidos y materiales que se emplearon para aplicar el aprendizaje por estaciones en el aula de clases para el aprendizaje significativo de la lectoescritura de los estudiantes de Educación General Básica Elemental.

2.3. Instrumento

Para esta investigación se aplicó el cuestionario, que consistió en una serie de preguntas cerradas que se realizaron a 150 docentes de Educación General Básica Elemental con 14 preguntas y a 150 padres de familia de Básica Elemental con 10 preguntas. Estas tuvieron como objetivo recopilar información de las personas involucradas. Además, este instrumento permitió realizar tablas y gráficos a partir de la información extraída de las encuestas realizadas del tema presentado, lo que dio como resultado una información precisa sobre las variables de estudio. Finalmente, se aplicó una encuesta de satisfacción a los 20 padres de familia para conocer el nivel de aceptación de la estrategia innovadora aplicada.

2.4. Análisis de Confiabilidad

Para el análisis de confiabilidad de las encuestas, se utilizó el Alpha de Cronbach, el cual mide el nivel de fiabilidad del cuestionario, para ello se seleccionaron las preguntas categóricas, dando como resultado 0,745 de la encuesta de los docentes y 0,796 de la encuesta de los padres de familia, lo que fue favorable para la investigación.

Tabla 1
Alpha de Cronbach.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,745	8

Nota. Análisis de la encuesta a docentes (2024)

Tabla 2
Alpha de Cronbach

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,796	5

Nota. Análisis de la encuesta a padres de familia (2024)

2.5. Modelación estadística

En el estudio realizado, se aplicó el Chi cuadrado que es una prueba estadística elaborada por Carl Pearson, que emplea el análisis de dos o más grupos de variables categóricas, para determinar si hay o no correlación y a su vez se descarta la hipótesis nula o se acepta la hipótesis alternativa (De la Rosa et al., 2017). En general, esta prueba compara las frecuencias observadas con las esperadas, para ello se observa en la *Figura 1* la siguiente fórmula:

Figura 1
Fórmula del Chi cuadrado

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_0 - f_e)^2}{f_e}$$

Donde:

f₀= Frecuencia del valor observado

f_e= Frecuencia del valor esperado

Nota. Fórmula general del Chi cuadrado. Fuente: (Valera, 2020).

En este sentido, si el resultado del coeficiente del Chi cuadrado es mayor que 0,05 se aprueba la hipótesis nula; por lo tanto, no existe una relación entre variables, mientras que, si el resultado del coeficiente del Chi cuadrado es menor que 0,05 se aprueba la hipótesis alternativa, por lo tanto, existe una correlación entre variables. Por otra parte, se utilizó el análisis factorial que según Martínez (2021) “Es una técnica estadística que se puede utilizar para estudiar un conjunto de variables observadas (ítems) con un número menor de factores que muestran correlaciones entre las variables observadas.” (p.6). Es decir, que este método permite reducir los datos y agrupar las variables que se correlacionan, para ello se debe tomar en cuenta el índice de Kaiser

Meyer Oklin (KMO) el cual mide la magnitud del coeficiente de correlación entre 0 y 1, el cual si son mayores a 0,5 es aceptable utilizar el método, pero si son menores a 0,5 la variable debe ser eliminada y utilizar otro proceso. Para este método se observa en la *Figura 2* la fórmula del análisis factorial.

Figura 2
Fórmula del análisis factorial

$$KMO = \frac{\sum \sum_{i \neq j} r_{ji}^2}{\sum \sum_{i \neq j} r_{ji}^2 + \sum \sum_{i \neq j} a_{ji}^2}$$

Donde:

r_{ji} = coeficiente de correlación observada entre las variables j e i

a_{ji} = coeficiente de correlación parcial entre las variables j e i

Nota. Fórmula general del Análisis Factorial. Fuente: (Chávez, 2017).

Resultados

Para la discusión e interpretación de resultados se consideró las preguntas más relevantes de la encuesta, tanto de los padres de familia como la de los docentes.

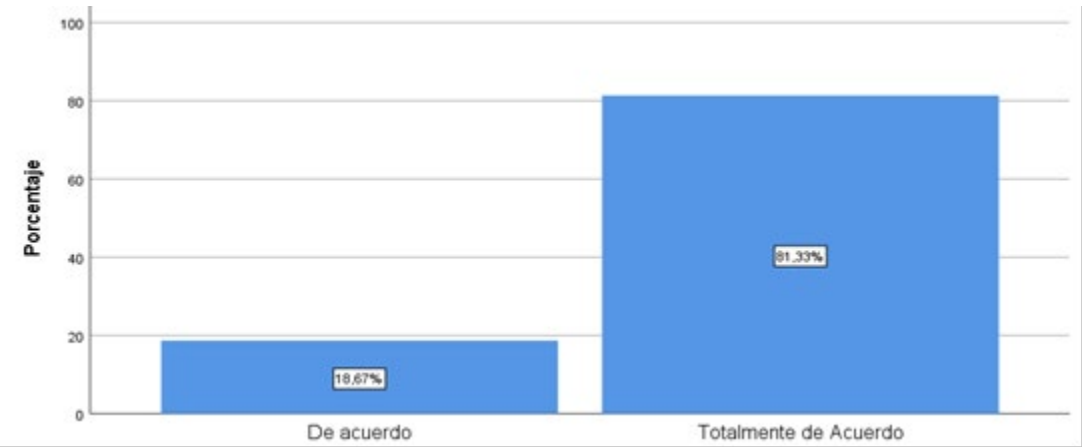
Tabla 3
Dificultades en el Proceso de Lectoescritura.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Dificultades de aprendizaje (dislexia, disortografía, disgrafía, entre otros)	60	40,0	40,0	40,0
	Poca comprensión lectora en lectura de textos	55	36,7	36,7	76,7
	Poco vocabulario	11	7,3	7,3	84,0
	Poca decodificación de palabras	24	16,0	16,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Nota. Datos tomados de la encuesta a docentes (2024)

Entre las dificultades de aprendizaje que visualizan los docentes de Educación General Básica en el proceso de lectoescritura, se evidenció que el 40% de los profesores reflejan en sus estudiantes las dificultades de aprendizaje como dislexia, disortografía, disgrafía, entre otros. El 36,7% de los maestros reflejaron la poca comprensión lectora en lectura de textos, el 7,3% el poco vocabulario y el 16% la poca decodificación de palabras. Este resultado demostró que la mayoría de los niños con dificultades en la lectoescritura pueden superar estos desafíos a través de una estrategia didáctica que permita que los alumnos puedan aprender a leer y escribir de manera efectiva.

Figura 3
Utilización de Materiales Concretos, Visuales y Auditivos en el Proceso de Lectoescritura



Nota. Datos tomados de la encuesta a docentes (2024)

De acuerdo a los resultados obtenidos, el 81,33% de los docentes mencionaron estar totalmente de acuerdo que la utilización de materiales concretos, visuales y auditivos, benefician el proceso de lectoescritura; por otra parte, el 18,67% están de acuerdo, por lo que es importante que los profesores deben utilizar una variedad de materiales y actividades para que el aprendizaje sea efectivo y motivador para el estudiante.

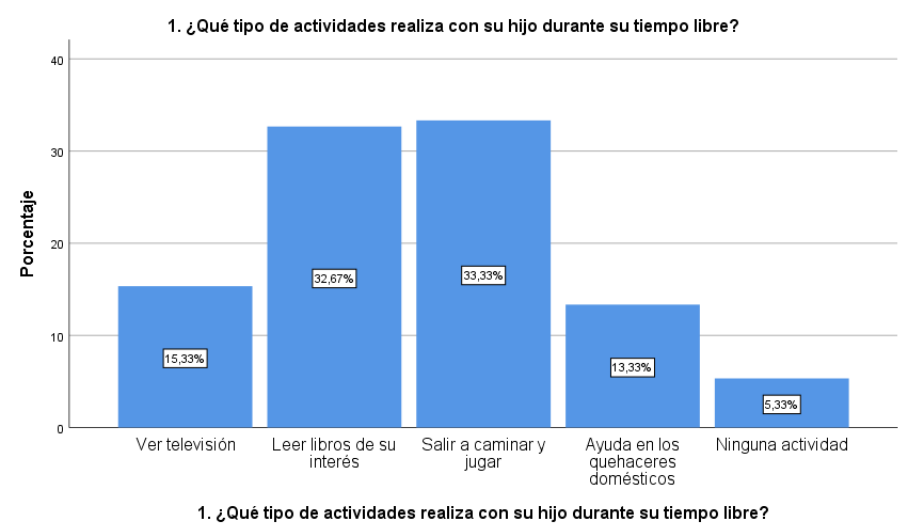
Tabla 4
¿Cuenta Usted en su Institución Educativa con Espacios de Aprendizaje para Fortalecer la Lectura y Escritura?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	36	24,0	24,0	24,0
	No	114	76,0	76,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Nota. Datos tomados de la encuesta a docentes (2024)

De acuerdo a los resultados obtenidos, el 24% de los docentes mencionaron que la institución educativa sí cuenta con un espacio de aprendizaje el cual permite el fortalecimiento de la lectoescritura, mientras que el 76% no cuentan con estos espacios, lo que dificulta el proceso de lectura y escritura. Por esto, se recomienda que los profesores implementen un espacio de aprendizaje y estrategias pedagógicas en su aula de clases o en la escuela ya que permite la creación de un ambiente que motive a los estudiantes a leer y escribir con gusto y confianza.

Figura 4
Actividades en el Tiempo Libre con su Hijo.



Nota. Datos tomados de la encuesta a los padres de familia (2024)

Se observa en la *Figura 4*, las actividades que realizan los padres de familia en el tiempo libre con sus hijos, el 33.3 % de padres dedica su tiempo para salir a caminar y jugar con sus hijos, un 32.7 % dedican el tiempo a leer libros de su interés, 15.3 % dedican el tiempo a ver televisión, 13.3% dedica el tiempo a la ayuda en los quehaceres domésticos y el 5.3 % no dedican ninguna actividad con sus hijos. Este resultado refleja que no existe un acompañamiento en el tiempo libre de los niños, por ende, no hay una incentivación de leer y crear rutina de lectura diaria.

Tabla 5
¿Está Usted de acuerdo que Establecer un Espacio o un Rincón adecuado en el Hogar es Importante para Realizar Procesos de Lectura y Escritura?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	De acuerdo	27	18,0	18,0	18,7
	Totalmente de acuerdo	122	81,3	81,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos de la encuesta a padres de familia (2024)

De acuerdo al análisis de la *Tabla 5*, el 81.3 % de padres de familia está totalmente de acuerdo en establecer un espacio o rincón para el proceso de lectura y escritura, un 18 % está de acuerdo y el 7% ni de acuerdo ni en desacuerdo. Es por ello que, la habilitación y creación de un espacio o rincón adecuado puede incentivar, crear y formar rutinas de lectura y escritura en los niños, conjuntamente con sus padres en el hogar.

Por otra parte, se pudo establecer correlaciones entre las preguntas, mediante la aplicación del Chi cuadrado, utilizando el SPSS, lo que nos permitió deducir dentro de la investigación realizada, para lo cual se seleccionó las más importantes de las encuestas.

Tabla 6

Relación entre la Edad de los Docentes con el Tiempo de Lectura.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,561 ^a	12	,023
Razón de verosimilitud	23,661	12	,023
Asociación lineal por lineal	1,761	1	,184
N de casos válidos	150		

Nota. Datos extraídos de la encuesta a docentes (2024)

De acuerdo al análisis del Chi-cuadrado, el resultado obtenido es 0,023 lo cual evidencia que el valor es menor del valor 0,05 establecido en el método estadístico; por lo tanto, se concluye que existe una correlación entre la edad de los docentes con el tiempo de lectura. Esto permite deducir que los docentes en el rango de edad de 33-43 años dedican de 11-21 minutos a leer y a escribir, mientras que los docentes de 55-65 años dedican de 0-10 minutos a leer y a escribir, por lo tanto los docentes de edad avanzada no dedican un tiempo oportuno para leer y escribir dentro del aula de clase.

Tabla 7

Relación entre Espacios de Aprendizaje en las Instituciones Educativas con los Libros al Año que Leen en Clase.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,129 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	22,440	3	,000
Asociación lineal por lineal	11,271	1	,001
N de casos válidos	150		

Nota. Datos extraídos de la encuesta a docentes (2024)

En la *Tabla 7* el resultado obtenido es 0,000 lo cual se evidencia que existe una correlación ente relaciones entre espacios de aprendizaje en las instituciones educativas con los libros al año que leen en clase, lo que permite deducir que el 76% de docentes encuestados no cuentan con espacios para fortalecer la lectoescritura por lo tanto solo alcanzan a leer de 3-4 libros al año.

Tabla 8

Relación entre la Edad de los Padres de Familia y el Tiempo Tiene Destinado para Ayudar a su Hijo en las Tareas de Lectura y Escritura.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,639 ^a	9	,001
Razón de verosimilitud	28,145	9	,001
Asociación lineal por lineal	9,305	1	,002
N de casos válidos	150		

Nota. Datos extraídos de la encuesta a padres de familia (2024)

En la *Tabla 8* se observa que el resultado obtenido del Chi cuadrado es 0,001 lo cual se concluye que existe una correlación entre la edad de los padres de familia y el tiempo que tiene destinado para ayudar a su hijo en las tareas de lectura y escritura. Esto permite deducir que el 17,3% del total de padres que tienen de 25-35 años, ayudan a su hijos en las tareas de lectura y escritura de 33-43 minutos, mientras que el 2,0% del total de padres que tienen de 58-68 años, ayudan a su hijos en las tareas de lectura y escritura de 0-10 minutos, es decir, que los padres más jóvenes dedican más tiempo en ayudar a su hijos en las tareas de lectura y escritura.

Tabla 9

Relación entre el Nivel de Instrucción de los Padres de Familia con Establecer el Tren del Aprendizaje.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,573 ^a	6	,007
Razón de verosimilitud	14,993	6	,020
Asociación lineal por lineal	10,188	1	,001
N de casos válidos	150		

Nota. Datos extraídos de la encuesta a padres de familia (2024).

De acuerdo al análisis del Chi-cuadrado en la *Tabla 9*, el resultado obtenido es 0,007 lo cual evidencia que el valor es menor a lo establecido; por lo tanto, se concluye que existe una correlación entre el nivel de instrucción de los padres de familia con establecer espacios de aprendizaje, lo que permite deducir que el 50,0 % del total de padres de familia que tienen un nivel de instrucción hasta la universidad, consideran que establecer un espacio o un rincón adecuado en el hogar es importante para realizar procesos de lectura y escritura.

Por otra parte, se realizó el análisis factorial con el programa SPSS, de la encuesta a los docentes, el cual determinó que las preguntas 1,4,5,6,7,8,13,14 tienen una relación.

Figura 5
Matriz de Determinando del Análisis Factorial a la Encuesta de Docentes

Matriz de correlaciones ^a									
	1. ¿Considera usted que utiliza diferentes métodos como el alfabético, fonético, global, entre otros, beneficien al proceso de lectoescritura?	4. ¿Considera usted importante que se desarrolle las habilidades de lectoescritura desde los primeros años de Educación General Básica?	5. ¿Está usted de acuerdo que los métodos que utiliza con los estudiantes en la lectura y escritura?	6. ¿Considera usted que los alumnos aprenden mejor cuando hacen uso de material educativo en la lectura y escritura?	7. ¿Considera que la utilización de materiales concretos, visuales y auditivos como bingo de letras, lectoventanitas, videos, canciones, entre otros, en las estaciones de aprendizaje, mejoran el proceso de lectura y escritura de los niños de Educación General Básica?	8. ¿Considera que la utilización de la tecnología puede ser una herramienta útil para la enseñanza de la lectoescritura?	13. ¿Está usted de acuerdo que implemente espacios de aprendizaje motivante e interese a los estudiantes en el proceso de lectoescritura?	14. ¿Está usted de acuerdo que los espacios de aprendizaje implementados en el aula de clase deben adaptarse a los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes?	
Correlación	1,000	,194	,112	,228	,355	,223	,210	,255	
1. ¿Considera usted que utiliza diferentes métodos como el alfabético, fonético, global, entre otros, beneficien al proceso de lectoescritura?		1,000	-,108	,429	,364	,198	,483	,395	
4. ¿Considera usted importante que se desarrolle las habilidades de lectoescritura desde los primeros años de Educación General Básica?			1,000	,168	,157	,142	,056	,278	
5. ¿Está usted de acuerdo que los métodos que utiliza con los estudiantes en la lectura y escritura?				1,000	,466	,371	,566	,502	
6. ¿Considera usted que los alumnos aprenden mejor cuando hacen uso de material educativo en la lectura y escritura?					1,000	,474	,517	,542	
7. ¿Considera que la utilización de materiales concretos, visuales y auditivos como bingo de letras, lectoventanitas, videos, canciones, entre otros, en las estaciones de aprendizaje, mejoran el proceso de lectura y escritura de los niños de Educación General Básica?						1,000	,435	,265	
8. ¿Considera que la utilización de la tecnología puede ser una herramienta útil para la enseñanza de la lectoescritura?							1,000	,435	
13. ¿Está usted de acuerdo que implemente espacios de aprendizaje motivante e interese a los estudiantes en el proceso de lectoescritura?								1,000	
14. ¿Está usted de acuerdo que los espacios de aprendizaje implementados en el aula de clase deben adaptarse a los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes?									1,000
a. Determinante = ,117									

Nota. Datos extraídos de la encuesta a los docentes (2024)

De acuerdo con la Figura 5 se considera que la pregunta 7 con la interrogante 14 tienen una correlación debido a que, con la utilización de materiales concretos, visuales, auditivos como el bingo de letras, lectoventanitas, videos, canciones, entre otros, en las estaciones de aprendizaje, mejoran el proceso de lectura y escritura de los niños de Educación General Básica.

Figura 6
Matriz de Determinando del Análisis Factorial a la Encuesta a Padres de Familia

Matriz de correlaciones ^a						
	2. ¿Está usted de acuerdo que la lectura y escritura son importantes para el desarrollo de su hijo?	3. ¿Usted practica con el ejemplo leyendo libros, revistas, periódicos y transmite a su hijo conductas lectoras?	7. ¿Está usted de acuerdo que realizar actividades de lectura y escritura en el hogar refuerzan el aprendizaje de su hijo?	8. ¿Está usted de acuerdo que establecer un espacio o un rincón adecuado en el hogar es importante para realizar procesos de lectura y escritura?	9. ¿Está usted de acuerdo que una manera de motivar la lectura y escritura de su hijo es utilizar materiales visuales, auditivos y concretos en el hogar?	10. ¿Está usted de acuerdo que llevar a su hijo a espacios lectores como bibliotecas, librerías, obras de teatro, funciones de títeres promueven la lectura y escritura?
Correlación	1,000	-,399	,389	,355	,218	,192
2. ¿Está usted de acuerdo que la lectura y escritura son importantes para el desarrollo de su hijo?		1,000	-,445	-,313	-,251	-,242
3. ¿Usted practica con el ejemplo leyendo libros, revistas, periódicos y transmite a su hijo conductas lectoras?			1,000	,630	,413	,506
7. ¿Está usted de acuerdo que realizar actividades de lectura y escritura en el hogar refuerzan el aprendizaje de su hijo?				1,000	,501	,557
8. ¿Está usted de acuerdo que establecer un espacio o un rincón adecuado en el hogar es importante para realizar procesos de lectura y escritura?					1,000	,562
9. ¿Está usted de acuerdo que una manera de motivar la lectura y escritura de su hijo es utilizar materiales visuales, auditivos y concretos en el hogar?						1,000
10. ¿Está usted de acuerdo que llevar a su hijo a espacios lectores como bibliotecas, librerías, obras de teatro, funciones de títeres promueven la lectura y escritura?						
a. Determinante = ,150						

Nota. Datos extraídos de la encuesta a los padres de familia (2024)

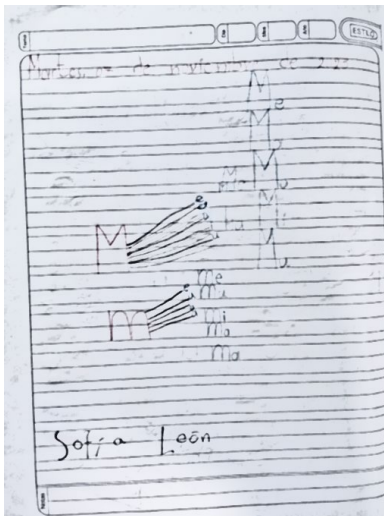
De acuerdo a la *Figura 6*, se establece que la pregunta 6 y la interrogante 7 se correlacionan debido a que, con el acompañamiento de los padres de familia, la implementación del tren del aprendizaje y las actividades lúdicas en el hogar se refuerza el aprendizaje de lectura y escritura de los niños.

Posterior a la recopilación de los datos, se procedió a aplicar los espacios de aprendizaje dentro del aula con los estudiantes de Educación Básica, seleccionando 20 estudiantes de Segundo EGB, realizando actividades lúdicas como: dominó de palabras, formación de palabras con tarjetas, moldeado de letras, entre otras. Logrando una mejoría en la redacción, orden y desarrollando la motricidad fina como se observa en la *Figura 7*.

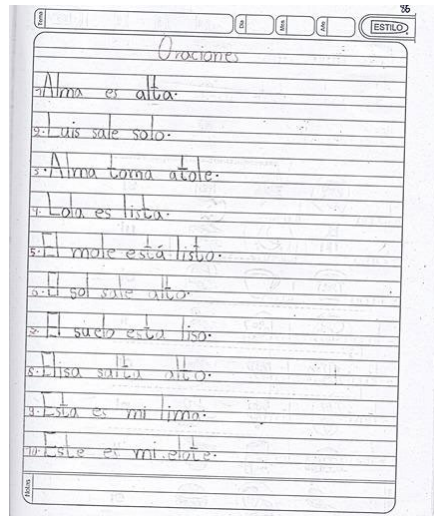
Figura 7

Cuaderno del Niño: Proceso de Escritura.

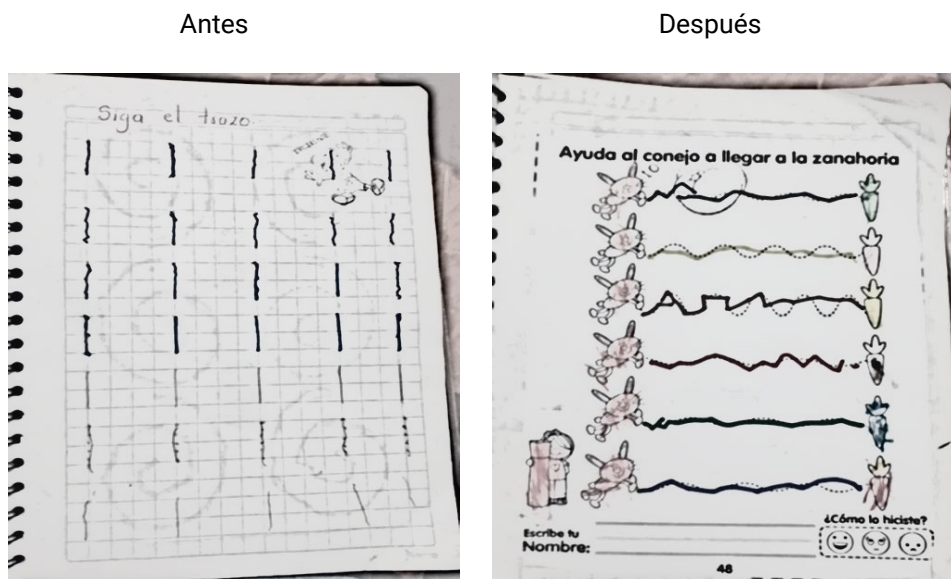
Antes



Después



Además, esta estrategia innovadora se adapta a estudiantes con Necesidades Educativas Específicas (NEE).

Figura 8*Trazos de la Niña con NEE.*

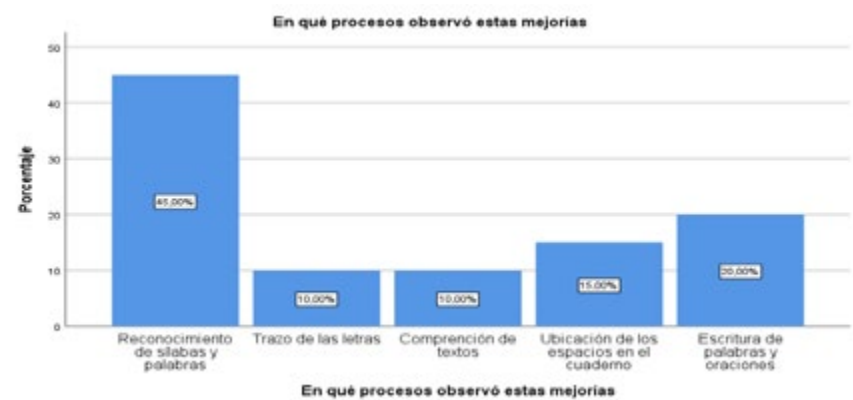
Además, se trabajó con los 20 padres de familia de los niños, motivándolos a implementar los espacios de aprendizaje dentro del hogar. Se recomendó realizar el moldeado de letras con plastilina, el dominó de palabras, formación de palabras con tarjetas, entre otros; como se observa en la *Figura 9*.

Figura 9*Actividad Lúdica: Dominó de Palabras.*

Nota. Fuente Padres de familia (2024).

Finalmente, se aplicó la encuesta de satisfacción a los padres de familia que participaron en la implementación de las estaciones de aprendizaje, en el cual mencionan que sí observaron una mejoría en el proceso de lectoescritura en los siguientes aspectos que se observan en la *Figura 10*.

Figura 10
Mejorías en el Proceso de Lectoescritura.



Nota. Datos extraídos de la encuesta de satisfacción a los padres de familia (2024)

Como se observa en la *Figura 10*, un 45% de padres de familia encuestados observaron mejoras en el reconocimiento y lectura de sílabas y palabras, un 20% consideran que mejoraron la escritura de palabras y oraciones sencillas y con un 10% de padres vieron mejoras en el trazo de las letras, comprensión de textos y la ubicación de los espacios en el cuaderno al momento de escribir.

De la misma forma, los padres de familia consideran que las estaciones de aprendizaje, les permitieron tener una interacción y comunicación oportuna con sus hijos, además los materiales como tarjetas, juegos, cuentos, entre otros; son los adecuados y con la implementación de estos materiales incrementaron la motivación y atención en el proceso de lectura y escritura, el cual en la *tabla 10* se evidencia el nivel de satisfacción de los padres de familia al implementar esta estrategia didáctica en el aprendizaje de sus representados.

Tabla 10
Nivel de Satisfacción de las Estaciones de Aprendizaje.

En general, qué tan satisfecho se encuentra con la implementación de la estación de aprendizaje en su hogar					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Satisfecho	14	70,0	70,0	70,0
	Muy satisfecho	6	30,0	30,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Nota. Datos extraídos de la encuesta de satisfacción a los padres de familia (2024)

Como se observa en la *Tabla 10*, un 70% de padres de familia encuestados están Satisfechos con la implementación del tren del aprendizaje en el hogar y un 30% están muy satisfechos. El cual nos permite deducir que los espacios de aprendizaje son efectivos en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en los niños de Educación General Básica.

Conclusiones

Desarrollar el proceso de lectoescritura en los estudiantes es un reto que debe ser instruido no solo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también en la vida diaria. En la presente investigación se evidenciaron óptimos resultados en las habilidades lingüísticas ya que cuando se realizaron actividades de manera continua se fortaleció la lectoescritura. Es por ello que se concluyó que la realización de la fase de diagnóstico permitió reconocer las debilidades en cuanto a las dificultades de aprendizaje como la dislexia, disortografía, disgrafía, la poca comprensión lectora en lectura de textos, el poco vocabulario, la poca decodificación de palabras, la falta de espacios de aprendizaje en las instituciones educativas y el escaso apoyo de los padres de familia en la realización de actividades de lectoescritura. En este sentido, lo anteriormente mencionado indica la necesidad de promover la aplicación de los espacios de aprendizaje para solucionar las debilidades de la lectura y escritura.

Por esta razón, se recomienda aplicar el tren del aprendizaje dentro del aula de clases y en el hogar para reforzar los conocimientos lingüísticos. Esto facilita que los niños desarrollen sus capacidades comunicativas, brindándoles la oportunidad de expresar sus ideas y pensamientos de forma libre y espontánea. Finalmente, los datos obtenidos reflejan la confiabilidad de la aplicación de los espacios de aprendizaje, considerando que estas estaciones deben ser acogedoras y atractivas, también no solo se centran en la escritura, sino también en la ortografía, la gramática, la redacción y la creatividad. Además, que se adaptan al nivel cognitivo y a las necesidades educativas específicas de los estudiantes. Es por esta razón, que una estrategia didáctica ayuda a los niños a desarrollar el amor por la lectura y la escritura, así como a mejorar sus habilidades lingüísticas; pero, sobre todo, es diversión ya que está diseñado con un sinnúmero de actividades lúdicas.

Referencias

- Amaiquema, G. (2023). *Utilización de los rincones de lectura en el proceso de aprendizaje los niños de educación inicial subnivel II en la Unidad Educativa Darío C. Guevara* [Tesis de grado, Universidad Técnica de Babahoyo]. Repositorio Institucional. <http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/15495/E-UTB-FCJSE-El-NIC-000061.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cantalejo, A. (2021). *Materiales para el trabajo por rincones en educación infantil*. [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/47669/TFG-B.%201636.pdf>
- Chávez, M. (13 de febrero de 2017). Introducción a los métodos multivariantes. *RPubs*. https://rpubs.com/marcelo-chavez/multivariado_1
- De la Rosa, Y., Hernández, V., Batista, N., y Tejeda, E. (2017). ¿Chi cuadrado o Ji cuadrado?. *Medicentro*, 21(4), 294-295. <http://scielo.sld.cu/pdf/mdc/v21n4/mdc01417.pdf>
- Fumagalli, J., Barreiro, P., y Jaichenco, V. (2017). Niveles de fluidez lectora y comprensión de textos. *Revista Traslaciones de lectura y escritura*. 4 (8). <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/1063>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2023). Reducción del Analfabetismo en Ecuador: más de 199.000 personas libres de esta condición desde 2010. *Instituto Nacional de Estadística y Censos*.
<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/institucional/reduccion-del-analfabetismo-en-ecuador-mas-de-199-000-personas-libres-de-esta-condicion-desde-2010/#:~:text=Desde%202010%20hasta%20el%202022,3%2C7%25%20en%202022>
- Martínez, M. (2021). Análisis factorial confirmatorio: un modelo de gestión del conocimiento en la universidad pública. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23). <https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v12n23/2007-7467-ride-12-23-e059.pdf>
- Ministerio de Educación (2021). Currículo de Educación General Básica. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/EGBElemental.pdf>
- Morales, A. y Escalona, J. (2023). Actividades lúdicas para el fortalecimiento de la lectura y escritura a través del método silábico. *Revista Infometric@-Serie Ciencias Sociales y Humanas*. 6(1). <http://www.infometrica.org/index.php/ssh/article/view/189/225>

Murillo, S. (2023). *Rincones de aprendizaje y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de 5 año de EGB de la Unidad Educativa Eneida Uquillas de Rojas*. [Tesis de grado, Universidad Técnica de Babahoyo]. Repositorio Institucional. <http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/15413/E-UTB-FCJSE-EBAS-000357.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Organización de Estados Iberoamericanos (14 de junio de 2022). Hábitos lectores, prácticas y consumos culturales. *Organización de Estados Iberoamericanos*.

<https://oei.int/oficinas/ecuador/noticias/se-presento-los-resultados-de-la-encuesta-de-habitos-lectores-practicas-y-consumos-culturales>

Palmero, S. (2020). La enseñanza del componente gramatical: El método deductivo e inductivo. [Tesis de posgrado, Universidad de La Laguna]. Repositorio Institucional. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/23240>

Pérez, D. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura: una revisión teórica. [Tesis de grado, Universidad de Laguna]. Repositorio Institucional. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/15570>

Salto, A. y Moncayo, N. (2021). Rincones de lectoescritura para la optimización del aprendizaje de los estudiantes de Educación General Básica. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 395-411. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8231703>

Sisa, L. (2023). La lectura y escritura en el rendimiento académico de los estudiantes. [Tesis de posgrado, Universidad Tecnológica Indoamérica]. Repositorio Institucional.

Valera, J. (2020). *La política de gestión de recursos humanos y su relación con la calidad de servicio que brinda la Municipalidad Distrital de Manantay, año 2019*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de Ucayali]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.14621/4616>

Copyright (2025) © Nadia Estefania Curipallo Peralta, Jacqueline Alejandra Díaz Parra



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



Inclusión educativa en la formación inicial docente

Educational inclusion in initial teacher education

Fecha de recepción: 2024-05-26 · Fecha de aceptación: 2025-03-11 · Fecha de publicación: 2025-09-10

Johanna Patricia Bustamante Torres¹

Universidad Central del Ecuador, Ecuador

jpbustamante@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-5816-8856>

Esteban Rafael Bozano Rivadeneira²

Universidad Central del Ecuador, Ecuador

erbozano@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-2877-3211>

Carlos Fabián Izurieta Cabrera³

Universidad Central del Ecuador, Ecuador

cizurieta@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-7835-7072>

Resumen

La universalización de la educación contemporánea ha conllevado al reconocimiento del enfoque inclusivo como un medio para garantizar el acceso y la calidad educativa. Sin duda, un elemento clave de la inclusión educativa corresponde a la formación de profesionales cualificados para brindar atención a la diversidad. En esta línea, este estudio tuvo por objetivo determinar el abordaje de la inclusión educativa en la formación inicial docente de las carreras de pedagogía de la Lengua y Literatura, Pedagogía de la Matemática y Psicopedagogía de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en el período académico 2022-2023. La metodología fue de corte cuantitativo, de nivel descriptivo. Se aplicaron dos cuestionarios a ciento diecinueve (119) estudiantes de noveno semestre. Los resultados evidenciaron una preponderancia superior del enfoque inclusivo de la educación en la formación inicial de la carrera de Psicopedagogía; no obstante, se logró reconocer que cada carrera denota fortaleza en la atención de la diversidad con base en la naturaleza del ejercicio profesional. Como conclusión, se determinó que las tres carreras participantes evidencian una variación en cada dimensión de las variables estudiadas de acuerdo con la percepción del estudiantado.

Palabras clave: Educación inclusiva, formación profesional, docencia

Abstract

The universalization of contemporary education has led to the recognition of the inclusive approach as a means to ensure access to and quality of education. Undoubtedly, a key element of educational inclusion pertains to the training of qualified professionals to address diversity. In this context, the objective of this study was to determine how educational inclusion is addressed in the initial teacher training of the Pedagogy of Language and Literature, Pedagogy of Mathematics, and Psychopedagogy programs at the Faculty of Philosophy, Letters, and Educational Sciences of the Central University of Ecuador during the 2022-2023 academic period. The methodology was quantitative, at a descriptive level. Two questionnaires were administered to one hundred and nineteen (119) ninth-semester students. The results show a higher prevalence of the inclusive education approach in the initial training of the Psychopedagogy program; however, it was recognized that each program demonstrates strengths in addressing diversity based on the nature of the professional practice. In conclusion, it was determined that the three programs participating in the study show variation across each dimension of the variables studied, according to student perceptions.

Keywords: Inclusive education, vocational education and training, teaching

Introducción

A nivel sociocultural, la inclusión es contemplada como un factor sustancial en la generación de cambios de orden social, dado que promueve la igualdad entre los individuos y, por tanto, genera progreso en las sociedades (Reales, 2005, como se citó en Carmona et al., 2019). En esta línea, el enfoque inclusivo de la educación se ha posicionado como un medio para garantizar la atención justa, equitativa e igualitaria dentro del sistema educativo. Esta perspectiva parte de la toma de conciencia frente a la diversidad inherente al ser humano, siendo direccionada al respeto y la celebración de la pluralidad y la multiplicidad de las diferencias.

La inclusión educativa contemporánea ha cobrado relevancia en la actualidad, llegando a ser uno de los principales asuntos en la política pública y la práctica educativa a nivel mundial. Este cambio de enfoque socioeducativo, para responder a la diversidad, ha logrado visibilizar realidades vinculadas al acceso, la permanencia y la participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo entender que la praxis educativa en realidad no consideraba a la diversidad como un eje esencial para promover cambios de índole social y cultural de respeto, justicia y tolerancia.

De este modo, la normativa nacional e internacional contempla a la educación como un derecho fundamental y una facultad inherente al ser humano (Ruiz, 2020). Sirva de ejemplo el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), que afirma que esta tendrá por propósito el pleno desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento de los derechos y libertades fundamentales; o la Agenda 2030, que aborda explícitamente la inclusión educativa en el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS 4), mencionando la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida (Organización de las Naciones Unidas, 2015). Con base en ello, la importancia de este estudio se fundamentó en la responsabilidad de los Estados en cuanto a la garantía de una oferta escolar inclusiva, enfatizando en la demanda socioeducativa de docentes cualificados y capacitados para abordar y atender a la diversidad.

En este marco, el análisis de las percepciones y actitudes del profesorado frente a la inclusión educativa ha logrado poner en evidencia la aceptación de este enfoque; no obstante, se reconoce que el apoyo disminuye a la hora de involucrarse y promocionar prácticas para favorecer una auténtica inclusión educativa en las aulas (Chiner, 2011, como se citó en Castillo, 2021). En varios estudios previos, esta realidad ha sido atribuida a la escasa formación del profesorado en este ámbito, principalmente en temas relacionados con “la diversidad en el aula, la integración escolar y las estrategias pedagógicas para estudiantes con NEE” (Castillo, 2021, párr. 2).

En Ecuador, el Ministerio de Educación ha efectuado esfuerzos para tratar temas que responden a la necesidad de procesos de capacitación y sensibilización docente frente a estereotipos y prejuicios que entorpecen la práctica inclusiva. No obstante, a pesar de la iniciativa desde la esfera de la política pública, la realidad en las instituciones educativas continúa demandando la preparación epistemológica de los docentes en ejercicio (Bedor, 2018).

Partiendo del panorama expuesto, el presente trabajo tuvo por objetivo determinar el abordaje de la inclusión educativa en la formación de los futuros docentes. La fase interactiva de la investigación fue desarrollada en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. El análisis fue dirigido al reconocimiento de contenidos teóricos y al desarrollo de competencias afines a la práctica inclusiva del estudiantado que cursa los últimos niveles de preparación en carreras encargadas de impartir asignaturas instrumentales, tales como: Lengua y Literatura, Matemática y Psicopedagogía.

Dicha consigna parte de la valoración de la atención a la diversidad como un fenómeno educativo que trasciende los contenidos académicos, abarcando la formación integral del estudiantado y promoviendo la inclusión, el respeto a las diferencias individuales y la creación de entornos de aprendizaje equitativos que favorezcan el desarrollo personal y social de todos los actores. En el caso de la Lengua y Literatura, se consideró que la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje es posible gracias a un manejo multifacético de la didáctica, elemento que aterriza en la generación de medios para la enseñanza óptima en el estudiantado (Álvarez y Pascual, 2020). Lo mencionado propicia aproximaciones más atractivas a la teoría y el hábito literario, reforzadas por elementos que posibilitan la interacción con todo estudiante. Por otro lado, la Matemática, al ser una asignatura ligada a las ciencias exactas, desafía el fortalecimiento de destrezas del docente, ya que requiere no solo un dominio de los conceptos teóricos propios del área, sino además la capacidad de adaptarlos a distintos niveles de comprensión y análisis lógico-matemático, mediante el empleo de metodologías innovadoras que faciliten la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la aplicación práctica de los conocimientos en situaciones reales. Así, la matemática permite la valoración de habilidades representativas, asociativas y categóricas de cada estudiante para apoyar su proceso de aprendizaje (Faragher et al., 2016, como se citó en Otondo et al., 2022).

Para esta investigación, el desarrollo docente hizo alusión a un elemento en firme evolución, que implica la actualización constante de competencias pedagógicas y didácticas, con el objetivo de responder a las demandas cambiantes del entorno educativo y las necesidades del estudiantado, fomentando de esta manera una práctica reflexiva y una mejora continua en la calidad de la enseñanza. De este modo, se sostiene la idea de que la formación docente responde a una construcción profesional en la que se fomentan las destrezas metacognitivas, esenciales en la práctica educativa (Bedor, 2018). Es idóneo mencionar que una vez que el profesional ha culminado su preparación inicial, este tiende constantemente a actualizarse y capacitarse (Torres, 2021). Así, se espera que un docente que se ha formado en el ámbito universitario bajo los principios del enfoque inclusivo dirija su perfeccionamiento profesional continuo hacia la profundización de esta perspectiva.

Desde esta lógica, es indispensable analizar la formación docente en las aulas universitarias del país, la cual, en diversos ámbitos, continúa desarrollando habilidades y competencias vinculadas a prácticas pedagógicas estandarizadas (Vega, 2021). La necesidad de instruir a los futuros docentes en torno a la inclusión y atención a la diversidad se hace cada vez más imperante (Hurtado et al., 2019). Por lo tanto, el análisis de este artículo se centró en determinar si los profesionales de la educación que provienen de las carreras mencionadas poseen las habilidades necesarias relacionadas con esta dimensión de la educación del siglo XXI.

Las reflexiones del presente estudio han sido implementadas a partir del contraste entre los hallazgos obtenidos y los lineamientos nacionales e internacionales afines a la temática. Las conclusiones posteriores promueven la mejora de la calidad de la educación superior ecuatoriana, con la expectativa de ser una base para la generación de propuestas curriculares que contemplen la difusión de la cultura, políticas y prácticas inclusivas en los futuros profesionales de la educación.

Metodología

2.1. Objetivo general

El objetivo del estudio fue determinar el abordaje de la inclusión educativa en la formación inicial docente de las carreras de Pedagogía de la Lengua y Literatura, Pedagogía de la Matemática y Psicopedagogía de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador en el período académico 2022-2023.

2.2. Recopilación y procesamiento de datos

La metodología empleada para el análisis de los resultados se basó en un enfoque cuantitativo y tuvo un diseño descriptivo, lo que permitió establecer relaciones significativas entre las variables y poblaciones estudiadas. La recopilación de datos se realizó mediante la aplicación de dos instrumentos mediante el uso de la herramienta Google Forms. El cuestionario para la variable formación inicial estuvo compuesto por 32 reactivos, distribuidos en: a) Un ítem de filtro, asignado en términos dicotómicos con lo que se pretendió ejercer un criterio de inclusión, determinando si las y los participantes recibieron al menos una materia asociada a inclusión educativa durante su formación académica; b) 21 ítems destinados a identificar elementos asociados al programa de formación, tales como: plan curricular (1-6), elementos del currículo (7-15) y evaluación (16-21); c) 11 ítems para el establecimiento del proceso de desarrollo docente, organizados de la siguiente manera: desarrollo teórico (22-25), desarrollo práctico (26-28) y praxis (29-32). El cuestionario para la variable Inclusión Educativa estuvo conformado 50 preguntas, distribuidas en: a) 20 ítems asociados a la aplicación de cultura inclusiva: normativa legal y política pública educativa (1-9), diversidad (10-15), valores inclusivos (16-20); b) 14 ítems que permitieron establecer la frecuencia de aplicación de políticas institucionales inclusivas (21-33); c) 16 ítems dirigidos a prácticas inclusivas, distribuidos en: elementos de acceso (35-42) y adaptación de elementos curriculares básicos (43-50).

2.2.1. Operacionalización de variables

Formación inicial docente. Proceso que incorpora un programa de formación con la finalidad de alcanzar el desarrollo profesional docente.



Tabla 1
Variable Independiente: Formación Inicial Docente.

Variable independiente	Dimensiones	Indicadores	Subindicadores	Técnicas e instrumentos	Reactivo
Formación inicial docente	Programa de formación	Plan Curricular	Malla curricular Resultados de Aprendizaje	Técnica: encuesta Instrumento: cuestionario (32 preguntas)	(1-6)
		Elementos del currículo	Contenidos Metodología Recursos didácticos		(7-15)
		Evaluación	Inicial Formativa Sumativa		(16-21)
	Proceso de desarrollo docente	Desarrollo teórico	Enfoque Conocimiento		(22-25)
		Desarrollo práctico	Competencias		(26-28)
		Praxis	Práctica preprofesional		(29-32)

Nota: La tabla sintetiza los elementos abordados por el instrumento referente a la variable independiente.

Inclusión educativa. Proceso de abordaje de la diversidad que implica elementos culturales, políticas y prácticas inclusivas dirigidas a garantizar los derechos de todos los y las estudiantes.

Tabla 2*Variable Dependiente: Inclusión Educativa.*

Variable dependiente	Dimensiones	Indicadores	Subindicadores	Técnicas e instrumentos	Reactivo
Inclusión educativa	Cultura inclusiva	Normativa legal y Política Pública Educativa	Internacional Nacional Políticas de Gobierno	Técnica: encuesta Instrumento: cuestionario (50 preguntas)	(1-9)
		Diversidad	Reconocimiento de la diversidad Valoración de la diversidad		(10-15)
		Valores Inclusivos	Solidaridad Respeto Equidad Tolerancia Justicia		(16-20)
	Políticas institucionales inclusivas	Plan Educativo Institucional [PEI]	Administrativo Pedagógico De convivencia De seguridad		(21-34)
	Prácticas inclusivas	Elementos de acceso	Personales Infraestructura Recursos técnicos Recursos tecnológicos		(35-42)
		Adaptación de Elementos Curriculares Básicos	Adaptaciones grado 2 Adaptaciones grado 3		(43-50)

Nota: La tabla sintetiza los elementos abordados por el instrumento referente a la variable dependiente.

2.3. Población

La investigación se realizó con un total de 119 estudiantes matriculados en noveno semestre. Particularmente, se contó con la participación de 19 estudiantes pertenecientes a la formación en el área de la Lengua y Literatura, 37 vinculados al área Matemática y 63 estudiantes matriculados en la carrera de Psicopedagogía.

Tabla 3*Distribución de Estudiantes por Carrera.*

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Carrera	Lengua y Literatura	19
	Matemática	37
	Psicopedagogía	63
		119
		100%

Asimismo, del total de estudiantes 51 individuos se definen del género masculino y 68 del género femenino.

Tabla 4

Distribución de Estudiantes por Género.

Variables		Frecuencia	Porcentaje
Género	Masculino	51	42,9
	Femenino	68	57,1
Total		119	100,0

2.3.1. Criterios de inclusión

- Estudiar en las carreras seleccionadas.
- Ser estudiante regular.
- Haber aprobado la malla curricular de la carrera hasta octavo semestre.

2.3.2. Criterios de exclusión

- Ser estudiante con materias de arrastre (segunda o tercera matrícula).
- Estudiantes que no consientan su participación en el estudio.
- No haber culminado la unidad básica y profesionalizante de su formación.

2.4. Cualidades psicométricas de los instrumentos

Con el propósito de disponer de las cualidades psicométricas de los instrumentos, se procuró la obtención de un aval científico mediante la aplicación del paquete estadístico para las ciencias sociales [SPSS-25].

Para establecer el coeficiente de consistencia interna de factores se consideró la aplicación de Alpha de Cronbach. El pilotaje inicial arrojó un coeficiente de confiabilidad en la variable Formación inicial de ($\alpha = 0,62$); mientras que la variable Inclusión educativa de la diversidad obtuvo un alfa de ($\alpha = 0,67$). Ambos valores correspondientes a un nivel de confiabilidad cuestionable. Por ende, se optó por ajustar la escala de aquellas preguntas que ofrecían dos opciones de respuesta, dejando que todos los reactivos conserven escala de Likert.

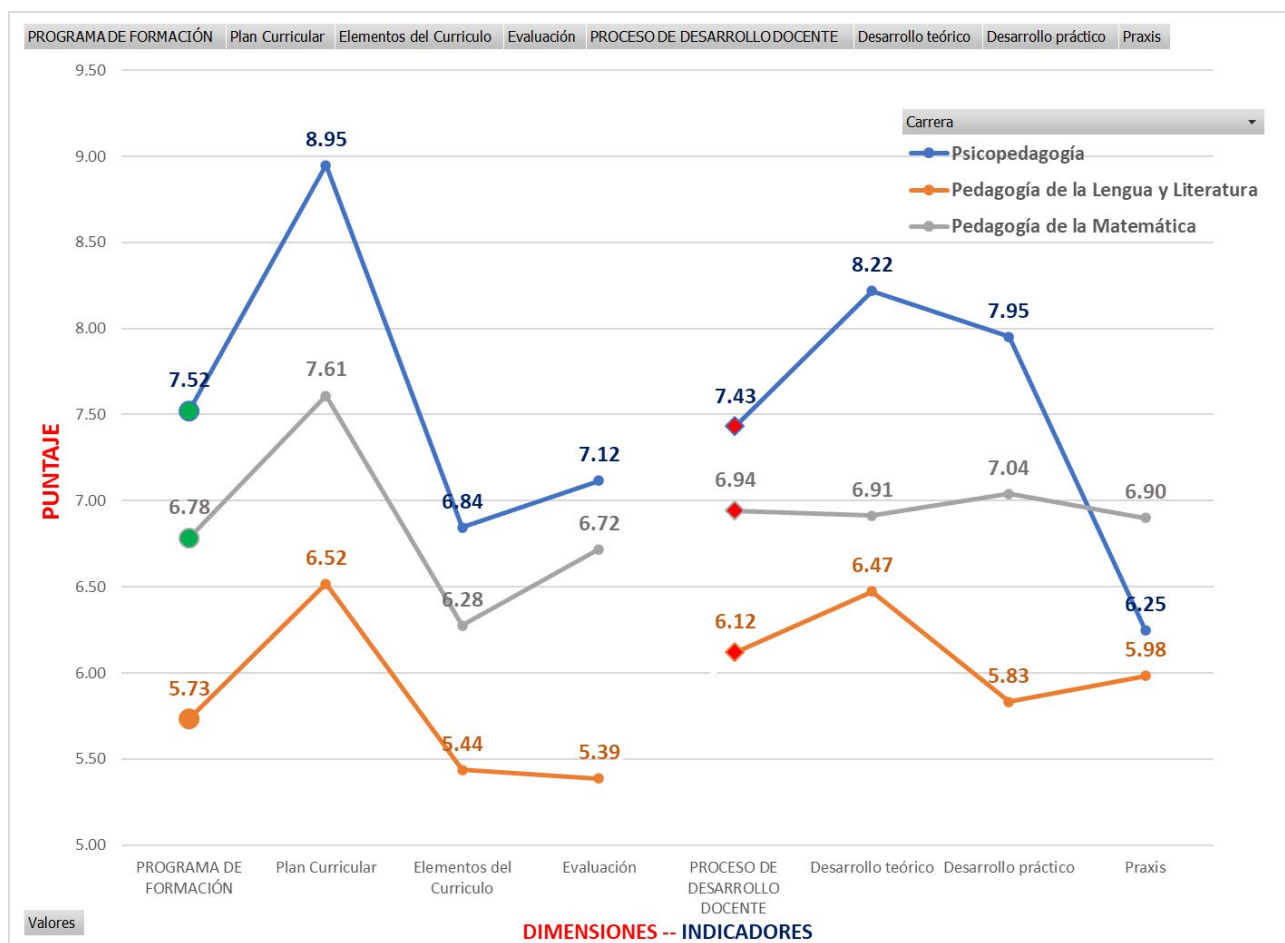
El cambio mencionado determinó en la variable Formación inicial una confiabilidad total de la prueba de ($\alpha = 0,96$). Mientras que el cuestionario referente a Inclusión educativa de la diversidad obtuvo una confiabilidad de ($\alpha = 0,92$), ambos valores equivalentes a un nivel de confiabilidad muy alto o excelente.

Tabla 5*Coeficiente de Alfa de Cronbach.*

Variable	Alfa de Cronbach	N de elementos
Inclusión Educativa	,924	50
Formación inicial docente	,965	31

Resultados

3.1. Análisis de resultados

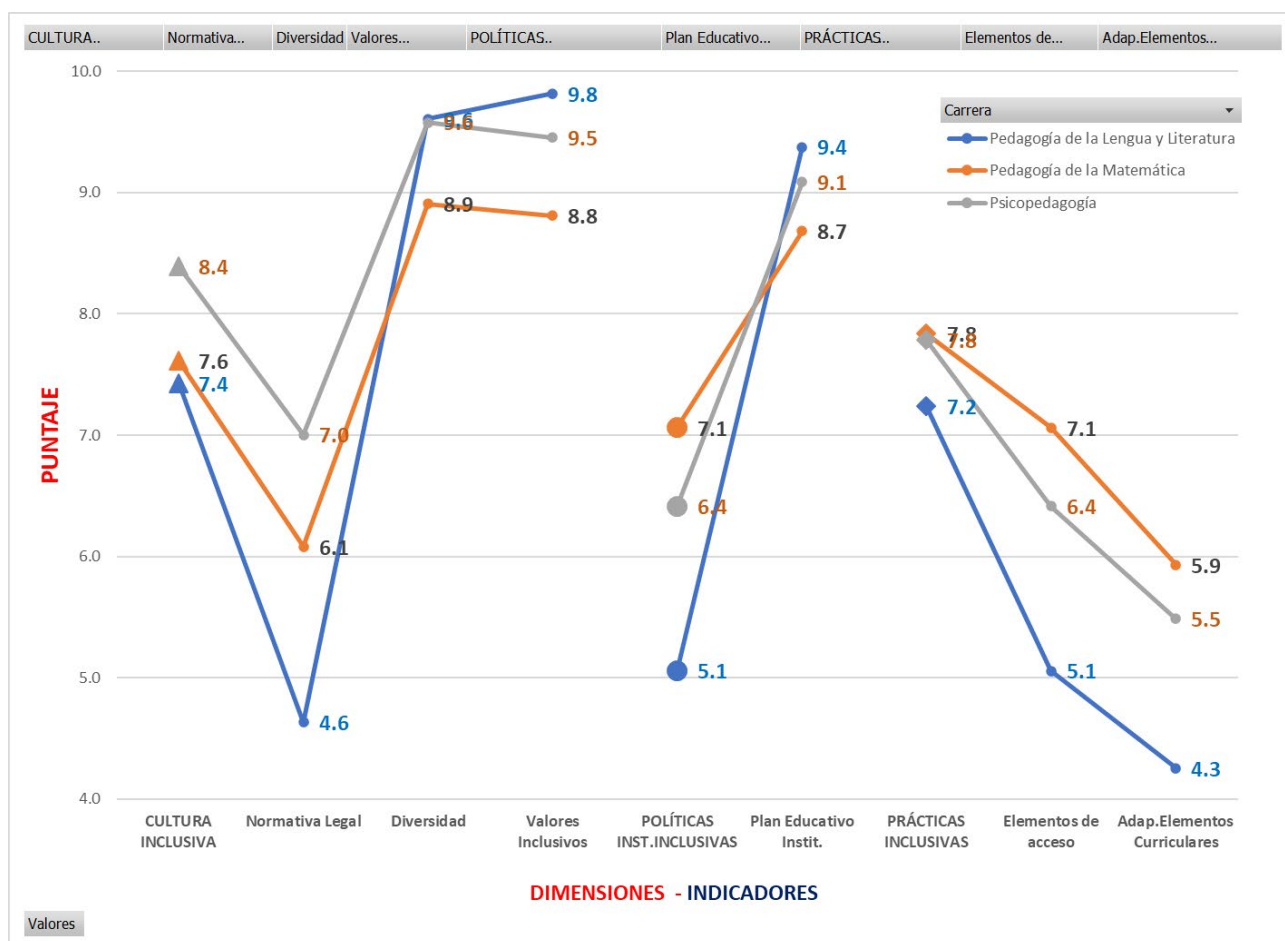
Figura 1*Formación Inicial Docente en las Carreras Participantes.*

En la *Figura 1* se observa que la carrera de Psicopedagogía, seguida de la carrera de Pedagogía de la Matemática y en tercer lugar la carrera de la Pedagogía de la Lengua y la Literatura. Es así como, en plan curricular, la construcción de la malla curricular y los resultados de aprendizaje dan respuesta a las necesidades de la sociedad y promueven el reconocimiento de la diversidad; por otra parte, los elementos del currículo, tanto los contenidos, metodologías y recursos didácticos promueven la cultura y prácticas inclusivas en el aula. En cuanto a evaluación se utilizan diversas

estrategias para la evaluación inicial, formativa y sumativa, lo cual permite constatar que se han alcanzado los resultados de aprendizaje en cada asignatura. Por otro lado, en la dimensión proceso de desarrollo docente aparece un cuadro similar en el que la carrera de Psicopedagogía presenta un mejor nivel en el desarrollo teórico y desarrollo práctico para comprender desde la teoría y la práctica la inclusión educativa; mientras que en praxis decrece de manera considerable, apareciendo por debajo de la carrera de Pedagogía de la Matemática, lo que hace suponer que no han tenido un proceso adecuado de la práctica pre profesional para aplicar y consolidar la teoría revisada en el aula. Nótese que la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura aparece en las dos dimensiones en último lugar, lo que lleva a analizar que no se da un verdadero énfasis de la inclusión educativa en la formación inicial del docente de esta área.

Figura 2

Inclusión Educativa en las Carreras Participantes.



En la *Figura 2* se observa que las tres carreras presentan una variación en cada dimensión de la variable Inclusión Educativa de acuerdo con el criterio del estudiantado. Es así como, en cultura inclusiva predomina la carrera de Psicopedagogía, así la normativa y política pública educativa son analizadas en la medida que la formación lo requiere; en cuanto a diversidad, se considera fundamental desde la valoración de la heterogeneidad; valores inclusivos, la comprensión y puesta en práctica en la interacción social del respeto, solidaridad, equidad, tolerancia y justicia como el

entramado en el que se basa el enfoque inclusivo, en este indicador la carrera de Pedagogía de la Lengua y Literatura presenta un aumento, lo cual se puede deber a las características propias de sensibilidad en su formación. Políticas Institucionales Inclusivas, el Plan Educativo Institucional marca la línea de la labor docente desde su construcción e implementación en beneficio de la comunidad educativa, en este indicador la carrera de Pedagogía de la Lengua y Literatura presenta un incremento significativo que aduce que el estudiantado de esta carrera ha estado inmiscuido en su aplicación institucional. En cuando a prácticas inclusivas la carrera de Pedagogía de la Matemática presenta un incremento en la percepción de que los elementos de acceso deben ser considerados en las instituciones como elementos de accesibilidad para la diversidad. Por último, las adaptaciones de elementos curriculares básicos que son la respuesta inmediata que debe dar el profesorado a la diversidad presenta un decrecimiento significativo, debido a que dentro de la malla curricular o en la práctica pre profesional no es implementada o utilizada como un recurso de abordaje pedagógico, sino como un proceso administrativo tedioso.

3.2. Discusión de resultados

La formación académica para atención de la diversidad es y debe ser prioridad dentro de las políticas educativas de Estado frente al reto de una enseñanza para todos y todas (Ndembele y Hernández, 2020). Por tanto, es necesario que los actores de la educación superior reflexionen sobre el papel que ejercen en la formación profesional, pero más que ello en la formación de las personas como herramientas de producción y transformación de sociedades cada vez más complejas y diversas, entendiendo que la educación demanda de acciones encaminadas a valorar, respetar y atender la diversidad de los educandos (Cala et al., 2021), sin dejar de lado a la planta docente y administrativa que día a día trabajan de manera mancomunada para ofertar una educación de calidad. En este marco, es esencial entender que los y las docentes deben ejercer en el aula una postura práctica con respecto a la inclusión, trascendiendo la teoría como la base de la formación académica (Ramos, 2023); por lo cual, se destaca la importancia de una evaluación crítica con respecto a la formación docente, con el fin de crear espacios participativos de análisis, adaptación y aplicación de estrategias pedagógicas e investigativas.

En este contexto, el enfoque inclusivo es un proceso continuo y dinámico que implica un compromiso con la equidad, la justicia social y el respeto por la diversidad. Al considerar la diversidad a través del mayor apoyo y participación, las prácticas inclusivas no solo mejoran los resultados educativos de los y las estudiantes, sino que también crea una comunidad académica más cohesionada y respetuosa. Implementar un enfoque inclusivo requiere compromiso, colaboración, formación continua y un entorno de aprendizaje adaptable y acogedor, pero los beneficios a largo plazo para estudiantes, docentes y la sociedad en general son invaluable. Por tanto, el enfoque inclusivo debe ser concebido como un elemento que enriquece los ambientes educativos, pero sobre todo en la práctica, los procesos de enseñanza y aprendizaje, potenciando de esta manera una educación con calidad y calidez para todos y todas sin excepción alguna. Ya que la inclusión es un proceso que permite considerar la diversidad a través del mayor apoyo y participación que él o la docente pueda brindar en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, reduciendo de esta manera la exclusión y segregación en la esfera de la enseñanza (Rodríguez, 2019).



Desde esta lógica, los profesionales deben ser conscientes que su labor educativa es crítica, creativa y convergente, ya que fomenta la reflexión activa en los educandos y la construcción de los saberes de acuerdo con sus contextos (Avelino y Cala, 2020). Es decir, es menester de los y las docentes aterrizar el proceso de enseñanza en la realidad de los contextos y de las características de sus discentes, desde el marco de la atención e inclusión de la diversidad como generador de sinergias positivas en pos del bienestar integral de cada miembro de la comunidad educativa. De esta manera, las carreras de Pedagogía de la Matemática y Pedagogía de la Lengua y Literatura tienen una responsabilidad social compleja frente a la atención de la diversidad, ya que forman profesionales que no simplemente deben desarrollar competencias pedagógicas y metodológicas, sino también sensibilidad y reconocimiento de la heterogeneidad para fortalecer su labor docente (Rebolledo, 2018).

Por el contrario, la carrera de Psicopedagogía presenta un mejor nivel en la Formación Inicial Docente de acuerdo con el criterio del estudiantado, lo cual es tiene su lógica, ya que la carrera fue creada con el objetivo de potenciar los proceso de enseñanza y aprendizaje en la atención a las necesidades de apoyo educativo en los distintos niveles de educación, con una visión holística, sistémica e intercultural para la continua transformación del sistema educativo nacional en el marco de la inclusión educativa, mediante el abordaje de estrategias de promoción, prevención, detección, intervención y seguimiento de dificultades psicopedagógicas. En base a ello, desarrollar y fortalecer las habilidades y competencias en los futuros profesionales para atender a la diversidad dentro del sistema educativo; en este marco, la educación inclusiva supone un aspecto relevante de la psicopedagogía, lo que obliga a estos profesionales a trabajar por los derechos de las personas en situación de vulnerabilidad y sin esta (Alcalá del Olmo y Leiva, 2021).

Conclusiones

Según el criterio del estudiantado, la carrera de Psicopedagogía destaca en la Formación Inicial Docente, seguida por la Pedagogía de la Matemática y, en tercer lugar, la Pedagogía de la Lengua y la Literatura. Los y las estudiantes de Psicopedagogía perciben que su carrera se encuentra ejecutando un plan curricular que favorece el reconocimiento de la diversidad y fomenta prácticas inclusivas en el aula, apoyado por estrategias de evaluación que validan de manera eficaz los resultados de aprendizaje. En cuanto al Proceso de Desarrollo Docente, Psicopedagogía también lidera en los ámbitos teórico y práctico, pero sufre un descenso significativo en la praxis, lo que sugiere una insuficiente implementación de la práctica preprofesional. La carrera de Pedagogía de la Matemática presenta un nivel intermedio, revelando fortalezas en algunas áreas pero con dificultades similares en la consolidación de la praxis profesional. Finalmente, la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura ocupa el último lugar en la variable de estudio, lo que indica un déficit en la formación inicial de sus estudiantes con enfoque inclusivo; poniendo en evidencia la necesidad de una revisión y análisis del perfil de egreso y por ende de la malla curricular para con ello robustecer el papel del docente en esta área del conocimiento.

La diversificación en las dimensiones de la variable Inclusión Educativa entre las tres carreras refleja diferencias sustanciales en la percepción del estudiantado. La carrera de Psicopedagogía lidera en la dimensión Políticas Inclusivas destacándose en el análisis de normativas y políticas públicas en el sector educativo, así como, en la dimensión Cultura Inclusiva debido a la formación

que predispone hacia la valoración de la heterogeneidad. Sin embargo, la carrera de Pedagogía de la Lengua y Literatura despunta en la promoción de valores inclusivos, probablemente debido a su orientación académica dirigida a la sensibilidad social. En cuanto a las Políticas Institucionales Inclusivas, esta carrera también muestra un incremento notable, lo que sugiere una formación más activa hacia la construcción del Plan Educativo Institucional. Por otro lado, la carrera de Pedagogía de la Matemática destaca en la dimensión Prácticas Inclusivas, esencialmente en la necesidad de implementar elementos de acceso a la educación. A pesar de las fortalezas identificadas, el indicador Adaptaciones Curriculares presenta una baja significativa en las tres carreras, lo que sugiere dificultades en la práctica inclusiva para que los futuros pedagogos puedan responder de manera eficaz a la diversidad en situaciones específicas. Esta predisposición refleja carencias en la formación y en las prácticas preprofesionales, lo cual, limita su capacidad para implementar modificaciones a los elementos curriculares de manera oportuna y eficiente, evidenciando la necesidad de fortalecer el proceso académico.



Referencias

- Alcalá, M. y Leiva, J. (2021). *Educación inclusiva y atención a la diversidad. Una mirada desde la intervención psicopedagógica*. Octaedro.
- Álvarez, C., y Pascual, J. (2020). Formación inicial de maestros en promoción de la lectura y la literatura en España desde la perspectiva del profesorado universitario. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(30), 57-75. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.588>
- Avelino, J. y Cala, C. (2020). Atención a la diversidad: Impacto en el aprendizaje profesional de los estudiantes de Pedagogía-Psicología. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 8(2), 8-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8273676>
- Bedor, L. (2018). La formación continua de los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Espiraes Revista Multidisciplinaria De investigación*, 2(20). <https://doi.org/10.31876/re.v2i21.338>
- Cala, V., Aguilar, L. y Collada, Y. (2023). La caracterización psicopedagógica como herramienta para la atención a educandos con necesidades educativas especiales. *Edusol*, 23(83), 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9538126>
- Carmona, J., García, M., Maiquez, M., y Rodrigo, M. (2019). El impacto de las relaciones entre la familia y la escuela en la inclusión educativa de alumnos de etnia gitana: Una revisión sistemática. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 319-348. <http://dx.doi.org/10.447/remie.2019.4666>
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 359-375. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Art. 26. 10 de diciembre de 1948 (París). <https://acortar.link/wceCjF>
- Hurtado, Y., Mendoza, R., y Viejó, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(2). <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. ONU.
- Ndembele, S. y Hernández, E. (2020). La formación del profesorado ante los desafíos de la diversidad en Angola. *Perfiles Educativos*, 12(170), 114-134. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59339>

- Otondo, M., Espinoza, C., Oyarzo, X., y Castro, Á. (2022). Formación inicial del profesorado de matemática en la inclusión educativa: análisis de los perfiles de formación en universidades chilenas. *Formación universitaria*, 15(3), 133-142. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000300133>
- Ramos, S. (2023). *Estrategias Didácticas Constructivistas y Prácticas Inclusivas en el Aula: Un Análisis Integral de Políticas Públicas y Percepciones Docentes*. [Tesis de grado, Universidad de Chile]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/198212>
- Rebolledo, T. (2018). Educadores/as sociales y profesorado ante la diversidad: Estado de la Cuestión sobre su formación inicial. *Cuestiones Pedagógicas*, 26, 53-68. <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2017.i26.04>
- Rodríguez, H. (2019). La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones*, 49(3), 211–225. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11410>
- Ruiz, G. (2020). *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. Eudeba.
- Torres, J. (2021). Reprofesionalización docente e inclusión en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 17(1). <https://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/991>
- Vega, E. (2021). Factores que afectan la implementación de la educación inclusiva en Latinoamérica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(2), 233-248. <https://doi.org/10.15359/rep.16-2.12>

Copyright (2025) © Johanna Patricia Bustamante Torres; Esteban Rafael Bozano Rivadeneira; Carlos Fabián Izurieta Cabrera.



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

Un acercamiento a la literatura anglófona en el aula ILE: Una propuesta de lectura colaborativa mediante Frankenstein

Bringing Anglophone literatures to the EFL classroom: a proposal for collaborative reading through Frankenstein

Fecha de recepción: 2024-07-31 · Fecha de aceptación: 2025-07-01 · Fecha de publicación: 2025-09-10

Jairo Adrián Hernández

Universidad de La Laguna, España

jadrianh@ull.edu.es

<https://orcid.org/0009-0000-2964-0958>

Resumen

La problemática de la enseñanza de literaturas anglófonas en la asignatura de inglés en niveles superiores es que se privilegia la comprensión lingüística sobre la apreciación literaria. Sin embargo, la siguiente propuesta didáctica destaca el despertar el interés del estudiante por la cultura y las narrativas en inglés. Se propuso una metodología colaborativa centrada en la obra *Frankenstein* de Mary Shelley. La propuesta se detalló en diferentes apartados, destacando la diversificación de roles, la selección de adaptaciones y una calendarización minuciosamente elaborada. Mediante una serie de actividades, se enfatizó en actividades dinámicas que van desde la gamificación hasta la creación artística. Esto con el fin de fomentar la lectura contextual y otras competencias transversales como la salud emocional.

Palabras clave: inglés; lectura; lengua extranjera; literatura Anglófona; trabajo colaborativo

Abstract

The problem with teaching Anglophone literatures in the English classroom at higher levels is that sometimes linguistic comprehension is prioritized over literary appreciation. However, the following didactic proposal emphasizes awakening students' interest in English culture and narratives. A collaborative methodology centered on Mary Shelley's *Frankenstein* is proposed. The proposal is detailed in various sections, highlighting role diversification, adaptation selection, and meticulously crafted scheduling. Through a series of activities, the emphasis lies on dynamic approaches ranging from gamification to artistic creation, all aimed at fostering contextual reading and other cross-cutting competencies such as emotional health.

Keywords: english; reading; Foreign Language; Anglophone literature; collaborative work

Introducción

Dentro del aula de inglés, tanto a nivel secundaria como en educación superior, parece existir una cuestión un tanto problemática en cuanto la presentación de las literaturas anglófonas. En muchas ocasiones, el profesorado elige adaptaciones editoriales que se basan en la lectura de capítulos y realización de ejercicios con la finalidad de poner en práctica la comprensión lectora, sin mucho énfasis en que el alumnado despierte un interés por la cultura o las narrativas escritas en lengua inglesa, como sí ocurre con las historias hispanas. Esto obviamente obedece a un carácter lingüístico, ya que dichas adaptaciones se centran más en el que estudiante comprenda lo que lee a que experimente una cierta sensibilidad literaria ante el texto. Esto quizás pasa a un segundo plano, mientras que en la asignatura en español se presupone disfrutar del texto en –casi– todas sus dimensiones ya que domina el idioma que se le presenta.

La siguiente propuesta didáctica tuvo como función trabajar el clásico de la literatura británica *Frankenstein* escrito por Mary Shelley en 1818. La elección de esta novela no es accidental. Se ha elegido una pieza literaria que parece alejarse en tiempo y temática de las realidades de la juventud del siglo XXI, con el fin de corroborar que, con propuestas como la que se presentan aquí, es posible introducir al alumnado a la literatura anglófona desde una manera didáctica y amena que los acerca a otras realidades diferentes de las hispanas. Esto es fundamental, considerando que cuando hablamos de literaturas anglófonas no solo referimos a Reino Unido y Estados Unidos, sino a todo el legado (post)colonial, acercando al alumnado a diferentes culturas y discursos multiculturales.

Este proyecto constó de una descripción detallada y exhaustiva de una propuesta didáctica que ha sido diseñada para ser aplicada tanto a niveles de secundaria, como de bachillerato o universidad puesto que la clave es, en sí, la ejecución de la metodología. Las dinámicas que se ofrecen, que van desde la gamificación hasta la creación de obras artísticas, buscan despertar el gusto por la lectura a través del acercamiento del estudiante al texto, no solo con actividades motivadoras, también desde una aproximación contextual. Se insistió también en la adquisición de otras competencias como la expresión escrita o la producción oral, entre otras. También se propuso aprovechar este proyecto para trabajar elementos transversales como la responsabilidad sexoafectiva, salud mental, y emocional. Todo esto mientras se trabajó el clima en el aula y las relaciones interpersonales. Es decir, tratar los tópicos de la novela con los estudiantes de manera holística, pero llevando a estos a un escenario mucho más cercano.

Metodología

Esta propuesta encajó con la metodología de aprendizaje basado en proyectos, además del aprendizaje colaborativo. Para este fin, la fundamentación teórica del trabajo parte de estrategias de trabajo cooperativo y es que los círculos de lectura han confirmado ser una estrategia más que competente para el objetivo que busca el presente artículo. Algunos autores como Agulló et al. (2011), Mendoza (2000) o Daniels (2002), son esenciales en el acercamiento a la lectura cooperativa. Esta es, en definitiva, una estrategia metodológica de diseño y programación que implementa un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas (retos),

mediante un proceso de investigación o creación por parte del alumnado que trabaja de manera relativamente autónoma y con un alto nivel de implicación y cooperación y que culmina con un producto final presentado ante los demás (difusión).

2.1. Características del grupo

Este tipo de proyectos colaborativos se basó en una distribución equitativa de tareas, con el fin de evaluar habilidades e inteligencias más allá de las competencias tradicionales. Gracias a su naturaleza igualitaria, heterogénea e inclusiva, se formó un equipo variado, conocido como 'grupo de formación,' debido a la diversidad de habilidades y tareas. Lo ideal es que el grupo tenga estudiantes con diferentes habilidades, como comunicación, creatividad, liderazgo, habilidades TIC o fluidez lingüística. Estos grupos pueden ser permanentes o esporádicos según la tarea. Esta estrategia ha mostrado efectos positivos en el compromiso estudiantil y la inclusión, especialmente cuando se articula con un diseño claro de tareas y una gestión consciente de la diversidad grupal (Nguyen y Oanh, 2025). En este caso, se apostará por un equipo formal para promover las relaciones interpersonales, pero este puede cambiar según la evolución de estas relaciones.

De acuerdo con las recomendaciones de expertos en trabajo colaborativo (Gómez et al., 2012; Martínez y Paterna, 2010; Tabernero y Briones, 2005), el grupo estuvo compuesto por cinco estudiantes para evitar la holgazanería social. Aunque se recomienda que los grupos cooperativos tengan no más de cuatro integrantes, las características del trabajo permiten incluir un miembro adicional. Esta estructura ha sido recientemente validada en investigaciones que resaltan cómo la asignación específica de roles favorece la equidad, el compromiso individual y el rendimiento del grupo en entornos de aprendizaje cooperativo (Abdelshaheed, 2024). Así, se ha creado diferentes perfiles basados en la literatura sobre trabajo colaborativo y las directrices de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias:

- Editor: cumple funciones de líder, encargándose de dinamizar y pautar al grupo, asegurando que se cumplan los objetivos y tiempos propuestos. Modera y controla al grupo en el aula. Debe tener habilidades de liderazgo.
- Experto en lenguas: rescata palabras y párrafos clave del texto y busca significados léxicos, gramaticales y pragmáticos. Idealmente, debe tener habilidad lectora y estrategias de lectura.
- Hilandero: recopila las aportaciones del grupo, plantea y cuestiona para proponer una reflexión final. Debe ser competente en lengua extranjera y tener madurez intelectual.
- Investigador: investiga el texto en diferentes dimensiones: contexto histórico, autor, género, personajes, trama, temática, etc. Debe orientar a sus compañeros y dominar herramientas de investigación y TIC.
- Ilustrador: configura y dispone la tarea en formato papel o digital, redactando todas las actividades propuestas y creando una pieza artística sobre el texto.

2.2. Materiales

En el caso de secundaria, se ha decidido utilizar la adaptación de Frankenstein de Mary Shelley (1818) a manos de Patrick Nobes (1989) para la editorial Oxford Bookworms Library. El libro, que cuenta con 56 páginas, se divide en 4 módulos y 15 capítulos, dedicando unas páginas finales a un glosario, actividades previas a la lectura, durante y después de esta. En el caso de querer implementar este proyecto a nivel universitario, la editorial Hoepli ofrece adaptación de la novela a nivel B1, que es lo que se espera de esta escala educativa. En el caso de grados como Traducción, Estudios Ingleses, Lenguas Extranjeras, etcétera, procede trabajar directamente con la novela.

2.3. Sesiones.

A continuación, se procederá a elaborar cada una de las sesiones. No todas se corresponden con una actividad en sí, si no que, debido a la complejidad del proyecto, se ha decidido reservar algunas para la tutorizaciones u explicaciones.

2.3.1. Primera sesión: escape room.

Esta actividad funciona para romper el hielo y despertar conocimientos previos. Se trata de un *escape room* realizado con la aplicación Genially. Frankenstein va más allá de la obra escrita, al igual que otros arquetipos como *Drácula* o *La Sirenita*, la criatura se ha transformado en un ícono cultural. Esta, sin duda, aparece en diferentes representaciones visuales como el cine, el teatro o la pintura. Con esta actividad se busca rescatar la imagen del monstruo del imaginario del grupo mediante una serie de preguntas que van de lo general a lo concreto. Además, a nivel metodológico, esta dinámica plantea a lo largo de su desarrollo un ejercicio de lectura colaborativa, mientras comienzan a debatir sobre los supuestos significados de la actividad. Esto culmina con la negociación de un resultado que deben emitir a través de un representante.

El *escape room* es una de las múltiples posibilidades que encontramos en el aprendizaje por gamificación. Gamificación en el sentido de trasladar mecánicas de juego a los diferentes procesos de aprendizaje. Estas salas de escape surgen como una dinámica colaborativa donde un grupo de personas se encierra en una habitación y deben ir resolviendo puzzles y pistas con el fin de escapar. El grupo trabaja en equipo en diferentes tareas que van desde la creatividad, la resolución de problemas, lógica o la memoria. Investigaciones recientes han confirmado la eficacia de este enfoque en el desarrollo de habilidades como el liderazgo, pensamiento crítico, trabajo en equipo y resolución creativa de problemas, incluso en contextos educativos rigurosos (Rushdan et al., 2025). Como refleja la literatura reciente, esta metodología innovadora ha sido testada en diferentes disciplinas, aunque de carácter más técnico, como puede ser física, matemáticas o biología. La autora, sin embargo, implementa esta técnica en el aula de inglés como lengua extranjera. Los grupos participantes en este proyecto no solo coinciden en que aprender mediante gamificación es innovador y mucho más motivador que otros enfoques más tradicionales, sino que también ha catapultado el trabajo en equipo, además de otras habilidades comunicativas como la comprensión y producción oral, además de la comprensión escrita (Schönbohm et al., 2024).

Esta propuesta de escape room se desarrolló de manera online. El juego ha sido diseñado de tal manera que se irán insertando pequeños guiños sobre la novela en la mente del alumnado hasta disponer pistas mucho más obvias a medida que se avanza por el mismo. El vocabulario además se adapta al nivel requerido del grupo. La temporalización de esta actividad depende del debate que se genere en cada pregunta. Siempre atendiendo a las necesidades del grupo, podría programarse una cantidad de minutos por pregunta o para la actividad en general, pero lo interesante es que debatan entre ellos para despertar el espíritu crítico y colaborativo.

Una vez acaba el escape room, se debatirá sobre la respuesta final, es decir, la criatura de Frankenstein. Entre algunas de las preguntas para abrir el debate: «¿quién es Frankenstein?» (con la intención de que reconozcan que el nombre se refiere al científico, y no a la criatura), «¿han visto alguna vez a la criatura en alguna serie o película anteriormente?» o «¿podrían nombrar algunas características o clichés de la criatura?» (empezar a relacionarlo visualmente: tornillos, electricidad, partes del cuerpo, piel verde, ropas ajadas...). En los últimos quince minutos concluye la sesión con la visualización de diferentes tráileres de adaptaciones cinematográficas. Este último ejercicio no es al azar, se busca disponer de diferentes representaciones de la criatura para que ellos mismos se den cuenta que la imagen puede diferir entre representaciones. Para esto YouTube dispone de clips de diferentes adaptaciones como las de James Whale (1931, 1935), Marcus Nispel (2004), Stuart Beatti (2014) o Paul McGuigan (2015). Estas difieren en trama, estilo y técnica y es por lo que es interesante su visualización y posterior debate.

2.3.2. Segunda sesión: explicación del proyecto.

Se dispondrá de una presentación explicando el proyecto. En primer lugar, e hilando con la actividad anterior, se presentará el texto. Es importante ahondar en la división de secciones y capítulos e incluso en la aparición de material visual. Bloom (1956) ofrece unas tablas taxonómicas sobre diferentes actividades y enfatiza en la importancia de la disposición de las ilustraciones como acompañamiento a la comprensión de significados del texto. También es importante reflejar un cronograma de trabajo para que así ellos entiendan la dimensión del proyecto y reflexionen sobre sus capacidades organizativas (Miller et al. 2009). Finaliza la sesión con la explicación detallada de cada una de las tareas.

El formato de entrega de este trabajo se hará de manera física ya que, debido a lo artístico y manual de algunas actividades, se considera más acertado. Diversos estudios han señalado que el aprendizaje basado en proyectos con componentes manuales, creativos o colaborativos se enriquece cuando la entrega final incluye elementos físicos, lo que favorece la apropiación del conocimiento y el compromiso del estudiante con el proceso (Rahimi, 2021). Se propone aquí la entrega de un cartapacio a cada grupo con una serie de fundas que se corresponde con el número de tareas. La redacción de actividades escritas podrá hacerse digitalmente, siempre que después se imprima y se adjunte a la tarea final.

2.3.3. Tercera sesión: agrupaciones.

Una vez los estudiantes tengan claro la elaboración de tareas, se dedicará una sesión a la formación de grupos. Como se ha señalado anteriormente, los grupos deben constar de cinco

alumnos que se corresponden con los cinco roles endémicos a esta propuesta (editor, experto en lenguas, hilander, investigador e ilustrador). Cada uno con unas habilidades o intereses específicos (creatividad, lingüística, liderazgo, sensibilidad ante la lectura...). Para esto se podría elaborar una encuesta online para detectar estos cinco roles y así proceder a un reparto más equitativo. Estos perfiles se explicarán desde la cercanía al aula y con instrucciones que, aunque no son excluyentes, son mucho más concisas para evitar tropiezos. De hecho, aunque no quede explícitamente elaborado en la redacción de este ensayo, se sobreentiende que todos los roles que aquí se describen son simbióticos y se alimentan el uno del otro en el desarrollo de sus tareas. Es decir, se mueven paralelamente en su ejecución.

El editor, con unos obvios dotes de liderazgo, debe coordinar su grupo. Investigaciones recientes en trabajo colaborativo subrayan que la asignación de roles claros fortalece la estructura interna del grupo y mejora los resultados en contextos de aprendizaje cooperativo, especialmente en entornos híbridos o de segunda lengua (Ibrahim et al. 2024). Además, este debe moderar los debates que se sucedan dentro del equipo. También está a cargo de programar las reuniones del grupo, escribir una breve acta de lo acordado y enviársela a sus compañeros. Tras esto, debe asegurarse que se cumplen con los plazos acordados, que sus compañeros realizan las tareas acordadas, confirmar que se cumple con los objetivos del proyecto y de resolver las dudas y los problemas que surjan en el desarrollo de este. Estas son solo algunas tareas esenciales para cumplir con el rol de editor pero que cada grupo puede, y debe, ajustar sus roles a las idiosincrasias del mismo.

El experto en lenguas: parece sensato asignar este rol a un estudiante con cierto dominio de la lengua inglesa. Este perfil será el que se centre en un primer momento en la comprensión lectora. Este perfil indaga en el contenido capitular a medida que se va desarrollando la tarea. Es decir, el estudiante debe registrar un glosario de palabras, términos u expresiones desconocidos para el grupo para después desvelar sus significados. Su papel es un soporte que va articulando el proyecto a nivel lingüístico en su desarrollo. A la hora de redactar tareas también debe ayudar en la elaboración de las tareas a nivel idiomático. El estudiante puede apoyarse en una serie de herramientas lexicográficas digitales. La literatura actual ha demostrado que la asignación de roles lingüísticos específicos, como la elaboración de glosarios y la búsqueda de significados contextuales, favorece la adquisición de vocabulario y mejora la comprensión lectora en entornos colaborativos de aprendizaje de lenguas (Rintaningrum, 2023)

El hilander, centrado en la mediación interpretativa del texto ha sido identificado como clave en entornos de aprendizaje colaborativo, donde el procesamiento crítico de significados globales y el fomento de debates argumentativos enriquecen tanto la comprensión como la producción de conocimientos compartidos (Giannikas, 2021). Su tarea dentro del grupo son las de vincular el texto con posibles respuestas y propuestas. Si el editor es el encargado de moderar los debates en términos comunicativos, el hilander, siendo el que originalmente conoce mejor el contenido del texto, hila las posibles discusiones y argumentos dentro del equipo para enriquecer aún más los objetivos comunes. Por ejemplo, vincular dos argumentos enfrentados con el fin de encontrar un nexo y de ahí obtener una propuesta o reflexión para una tarea. Si el rol anterior es idealmente un estudiante con cierto dominio de la lengua, este nuevo compañero debería demostrar una cierta sensibilidad y madurez intelectual.

El investigador debe trabajar los anexos al texto. Es decir, todo lo orbita alrededor de este para, con ayuda del hilandero, desvelar aún más contenidos y puntos de encuentro entre el texto y sus realidades (contexto histórico y social, género, tópicos...). A medida que se va trabajando el texto, debe detectar en cada capítulo una serie de elementos (personajes, tramas, eventos, tópicos...) e investigar sobre ellos utilizando herramientas como enciclopedias (digitales o físicas), revistas, blogs... Su rol dentro del grupo es el de enriquecer el proyecto mediante lecturas periféricas al texto principal.

Finalmente, el ilustrador debe disponer de la tarea en formato papel o digital, redactando las actividades finales de su equipo. Sobra decir que aquí el papel del experto en lenguas también es fundamental. Al final de cada tarea, el ilustrador también debe recoger un pequeño diario semanal y grupal sobre cómo se ha llevado a cabo la tarea. En otras palabras, la división de trabajo, los problemas, sus opiniones sobre las tareas y sus dificultades, etcétera. Además, siendo este un obvio perfil creativo una de sus tareas será necesariamente crear una pieza artística en torno al texto.

2.3.4. Cuarta sesión: geocaché.

Esta sesión ya comienza con los primeros capítulos de la lectura adaptada. Para romper el hielo, se dedican unos minutos para la lectura en voz alta de las primeras páginas. Esto es fundamental para trabajar aspectos como la cadencia, la entonación, fluidez o pronunciación. De hecho, Fonseca-Mora (2013) explica que, si bien en la lectura silenciosa el estudiante trabaja desde la dimensión prosódica, es en la lectura en voz alta donde el tutor puede interceptar problemas a la par que evaluar destrezas simultáneamente. La lectura en voz alta, que de alguna manera también es grupal ya que involucra la escucha de sus compañeros, democratiza el proceso lector. Es decir, si el único referente en cuanto a lectura y otros aspectos sonoros es el profesor, los estudiantes siempre sentirán que, por comparación directa, están fallando en la tarea. Leer en voz alta dentro del aula les da una retroalimentación mucho más cercana a lo que puede esperarse de ese nivel de adquisición de la lengua (Salamanti et al., 2023).

Este primer capítulo se dedica a explicar el contexto de Víctor Frankenstein como científico. Se aportan varios datos sobre la época del descubrimiento como travesías a lugares lejanos o avances tecnológicos. Tras esta lectura se procede a una dinámica de geolocalización por el centro. Esto es una estrategia de gamificación, inspirada en el Geocaching, o geocaché en español. Se trata de una actividad de realidad aumentada de tendencia en grandes ciudades. Las instrucciones consisten en la búsqueda de tesoros, o cachés, escondidos por diferentes puntos de la ciudad y que deben encontrarse mediante la utilización de mapas desplazables al estilo Google Maps.

Previo al comienzo de la sesión, se esconderán algunos cachés (tesoros) relacionados con “los descubrimientos”. Cada grupo contará con una serie de pistas que deberán ir solventando hasta encontrar este caché en las instalaciones del centro. Si bien esta actividad parece anecdótica, busca no solo reforzar las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo, también despertar competencias y habilidades de trabajo colaborativo (Mourelatos, C., & Vrigkas, M., 2025). Esto servirá para detectar posibles problemas y solventarlos antes de continuar con la realización

de tareas. Siguiendo el hilo de este ensayo, esta actividad busca trabajar la motivación del alumnado y es que, como confirman algunos académicos (Rojo Acosta et al. 2018; Gros Salvat y Forés Miravalles, 2013), las dinámicas de geolocalización suponen un incremento en la motivación, implicación y proactividad del alumnado para con la actividad.

A modo de yincana, la primera pista conducirá al grupo a un lugar específico y, allí, deberán superar una prueba o juego con el fin de obtener una pista que los conduzca al siguiente punto. Al llegar al punto final, encontrarán sus tesoros con un tópico que deben desarrollar como primera tarea. Estos están relacionados con su visión de avanzar como sociedad, así como visionaba Víctor Frankenstein. Entre los temas a describir encontramos algunos como: "Si encontrases una isla desierta, ¿qué harías con ella?", "El mundo se acaba y tenemos que vivir en la luna, ¿cómo sería esa sociedad?" o "Eres el líder de un equipo de investigación buscando una cura para la mortalidad", por nombrar algunos.

Los últimos minutos servirán para reflexionar sobre cómo ha sucedido esta dinámica para así intentar corregir y enmendar los problemas que hayan podido ocurrir en el transcurso de la actividad. Además, se explicará brevemente la tarea: una redacción sobre cómo ellos se desenvolverían ante un descubrimiento, con un especial interés en el sentido maquiavélico de la ciencia o, en otras palabras, ¿qué estarías dispuesto hacer para conseguir estos avances? La redacción es obviamente grupal, aunque aquí es fundamental el papel del hilandero y del diseñador puesto que, si bien la redacción no debe estar vinculada de manera explícita con la obra, sí debe recogerse en la memoria final de esta actividad de qué manera les inspiró el suceso de Víctor Frankenstein en su escritura. Conectado con el anterior, el papel del investigador parece esencial en esta actividad, ya que este puede buscar algunos tópicos y debates en internet sobre el tema a tratar para apoyar su aportación con una variedad de argumentos y aportaciones metatextuales (Anwar, 2022).

2.3.5. Quinta sesión: creando a la criatura.

La sesión comenzará, como la anterior, con la lectura en voz alta del siguiente capítulo. Este se corresponde con la creación y huida de la criatura. Una vez el grupo ha terminado de leer el capítulo, debe trabajar en la construcción de sus propias criaturas. Esta sesión trabaja la negociación y mentoría de la actividad dentro de los equipos. El monstruo significa la otredad en todas sus dimensiones (lo no normativo, lo racializado, discapacidad, neurodivergencia, incluso lo cuir). En esta actividad, sin embargo, deben crear dos monstruos: el monstruo de Instagram y el monstruo de la novela. El primero deberá ser una criatura ideal, por ejemplo, con un cuerpo normativo, de tez blanca, ropa de marca, etcétera. En cambio, el monstruo al uso deberá tener un cuerpo no normativo y representar todo lo contrario a lo conocido como "el posturoo" de Instagram. Con esta actividad pretendemos trabajar el autoconcepto y la autoestima. Roa (2013) define el primer término como el descubrimiento sobre sí mismo y concluye que esto tiene vinculación con nuestra apreciación de los sucesos, objetos y personas que rodean. En cambio, la autoestima es la actitud para con la forma que tenemos de pensar, querer, sentir y comportarse con uno mismo.

Además, deberán inventar unos perfiles biográficos de ambos monstruos. El primero se entiende es un triunfador, con una vida envidiable, mientras el segundo es más humilde y con una

vida más cercana a las realidades del alumnado por lo que se aparta de la percepción lejana, contextualmente hablando, de la novela, promoviendo así la motivación por la lectura. Al ser una actividad relacionada con la creatividad, el papel del diseñador es relevante y, además, debe ir acompañado del hilandero a la hora de reflexionar sobre estos perfiles para, en última instancia, apoyarse en el especialista en lenguas, que aportará adjetivos calificativos, por ejemplo, que ayuden a lubricar el discurso.

2.3.6. Sexta sesión: ejecución de la criatura.

Ya con las criaturas y el material en clase, el alumnado deberá realizar la actividad grupalmente, siempre orquestado por el editor quien es el que fija los objetivos y negocia las directrices con el resto de los componentes.

2.3.7. Séptima sesión: aceptación.

Una vez más se dedicarán unos minutos a la lectura del siguiente capítulo, que narra el primer contacto de la criatura con los humanos y cómo estos lo rechazan por su apariencia. Después se esconde y empieza a observar a una familia para empezar a actuar como ellos. Más humano. En esta actividad, coordinada por el editor, los miembros del grupo deben, primeramente, trabajar de manera individual. Cada uno debe escribir brevemente en un papel una situación de rechazo que haya sufrido para después depositarlo en un bol. Esto mediante unas estructuras sencillas y trabajadas previamente en el aula. Además, debido al carácter sensible de la actividad, el guion será supervisado previamente por el profesorado. Al azar, y de manera anónima, el editor irá sacando estas historias y leyéndolas para su grupo. Si un estudiante no se sintiese cómodo compartiendo sus experiencias, también puede relatar algunas cercanas o que haya visto en una serie de televisión, por ejemplo.

El término variedad hace alusión a las diferencias que existen entre todos los niños, niñas (y entre todas las personas), y no solamente a quienes tienen alguna discapacidad. La inclusión así implica un proceso esencialmente social en el que todas las personas de las escuelas aprenden a vivir con las diferencias y además a aprender de las diferencias (Mel Ainscow, 2001).

Una vez leídas, y tal y como hizo la criatura, deben reflexionar sobre cómo muchas veces para ser aceptados en la sociedad cambiamos nuestra forma de ser. En una tabla de dos columnas deben situar, por un lado, un pasaje en donde a la criatura la rechacen y, por el otro, y tras leer todas sus historias, una reflexión grupal sobre cómo se han sentido ante estas situaciones y si se ven reflejados en la criatura. Por otro lado, seleccionar un párrafo donde la criatura está intentando encajar en la sociedad, y otra reflexión sobre como el grupo también ha intentado moldear su personalidad o actitud con el fin de adaptarse al grupo. Esto es una manera no solo de reflexionar sobre la importancia y aceptación de las diferencias, sino acercar a los estudiantes al texto y la trama ya que se verán reflejados en el personaje de la criatura. Además, este ejercicio de volver al texto para releer los pasajes más relevantes funciona para detectar piezas informativas que, a priori, hayan pasado por alto.

2.3.8. Octava sesión: podcast.

Continúa la lectura hasta llegar al capítulo sobre la creación de una compañera para la criatura. Se propone aprovechar esta ocasión para trabajar un tópico muy común entre las sinergias juveniles: las relaciones tóxicas (Gómez y Yáñez, 2023). La criatura, al sentirse sola, necesita una pareja. En esta próxima actividad se propone trabajar el tópico de las relaciones tóxicas mediante la figura de la criatura. Para ello, el investigador debe buscar y negociar con el grupo una canción relacionada con esta temática. Trabajar esta serie de cuestiones en el aula va en línea con los objetivos de etapa de la legislación actual (LOMLOE), que aboga por “fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás,” además de “conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad.” A nivel local, la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias también muestra una actitud firme y crítica en torno a la educación sexoafectiva. La red InnovAS hace hincapié en “favorecer la cultura de la prevención sobre violencia de género deconstrucciones de las relaciones de noviazgo basadas en el ideario patriarcal, promocionar modelos de masculinidades igualitarias y ofrecer herramientas para la detección y actuación ante la violencia sexista”.

Todos escuchan la letra y la analizan brevemente, elaborando un pequeño guion de debate con ayuda del experto en lenguas y el diseñador. Tras esto, deben grabar un podcast moderado por el hilandero y el editor. Este último debe moderar los turnos de palabra mientras el primero relaciona argumentos y aportaciones espontáneas con el fin de traer una reflexión conjunta.

En los últimos años, muchas cantantes jóvenes (Olivia Rodrigo, Taylor Swift, Selena Gómez, Conan Gray, Billie Eilish...) han venido denunciando estas dinámicas problemáticas: relaciones de poder, diferencia de edad, celos, (ir) responsabilidad afectiva, dependencia emocional. Esta sesión es una oportunidad de incorporar sus gustos musicales a una tarea académica, además, al tratarse de producciones en lengua inglesa se puede aprovechar la tesitura para que el estudiante reconozca sus canciones favoritas, promoviendo así el gusto por la lectura mediante la identificación de significados en lengua extranjera. Todo esto sin mencionar, claro está, el despertar de estructuras de vinculación entre el texto y su realidad más inmediata. Esto hace referencia a que mucho alumnado ve el texto como una entidad introspectiva y hermética y con esta actividad se propone hacerlos entender que incluso una novela (proto)gótica del XIX, puede vincularse con sus vivencias.

2.3.9. Novena sesión: salud mental.

Los siguientes capítulos corresponden con el evento en el que el científico se deshace de la novia de la criatura y su creación, enfurecido, asesina a un amigo de Víctor, además de amenazarlo con aparecer el día de su boda. Una vez más se dedicarán los primeros minutos de la sesión a su lectura en voz alta. Aquí se puede observar varios aspectos, en ambos personajes, relacionados con la salud mental: ira, paranoia, venganza, desesperación, impotencia. Para esta actividad el diseñador y el editor deberán encargarse de coordinar la elaboración de una cartelería/infografías sobre prevención de la salud mental que, después serán colgados por los pasillos del centro/facultad. El diseñador debe convenir con el resto del grupo sobre ideas que reflejen determinadas

enfermedades mentales (depresión, ansiedad, trastornos de la conducta alimentaria, bipolaridad, trastorno obsesivo-compulsivo).

La tarea del investigador es la de buscar información sobre estas enfermedades o trastornos. Para llevar a cabo esta actividad se necesita, por un lado, aportar algunas herramientas básicas de búsqueda de información en línea y, por otro, negociar el tema desde la sesión anterior para que el docente traiga una serie de artículos impresos. Esta propuesta de actividad no solo promueve la comprensión lectora mediante textos informativos, divulgativos o científicos en torno a la salud mental, también da continuidad al objetivo del trabajo, favorecer el hábito lector, al tratarse de una actividad creativa, con contenido actual y sensible, además de su naturaleza divulgadora, inclusiva y comunitaria. Inclusiva y comunitaria desde el momento en el que el estudiante ocupa el espacio físico del centro dando visibilidad a la realidad de, quizás, muchos otros compañeros. El hilandero, junto al experto en lenguas, debe elaborar frases sobre concienciación en lengua inglesa. Finalmente, mientras el resto del equipo se centra en los aspectos técnicos de estos carteles, el diseñador procede con las cuestiones artísticas.

Trabajar la cuestión de la salud mental en un aula llena de jóvenes, con lo que esto supone a nivel de maduración intelectual y vivencial, es fundamental. De hecho, si acudimos de nuevo a la red InnovAS de la Consejería de Educación (Gobierno de Canarias), esta sugiere lo siguiente:

Fomentar prácticas de alimentación saludable, la mejora de la autoestima y la actitud positiva sobre la imagen corporal a partir de la deconstrucción de los ideales de belleza transmitidos por los medios de comunicación y redes sociales para prevenir los trastornos alimentarios.

La integración de actividades basadas en obras literarias que abordan la salud mental ha demostrado ser eficaz para promover la conciencia emocional, prevenir trastornos, y generar entornos educativos inclusivos mediante herramientas visuales y colaborativas como carteles o exposiciones escolares (García y Pérez, 2023).

2.3.10. Décima sesión: entrevista.

En la siguiente sesión comenzaremos leyendo en voz alta hasta concluir con la adaptación. Este último capítulo también orbita alrededor de la salud mental y el lamento del científico por todas las personas que ha perdido debido a su experimento. Lo que aquí se propone es, tras finalizar con la lectura, reflexionar sobre las dudas y cuestiones que les haya causado la novela. Para esto, se invita al alumnado a elaborar una entrevista ficticia a la autora de la novela: Mary Shelley.

Esta adaptación es una versión muy resumida del texto original por lo que, durante la lectura, se les habrá presentado muchas incógnitas en cuanto a la trama y personajes. El editor e hilandero deben entonces debatir con el grupo para concluir con preguntas para que, después, el investigador, que juega a ser Mary Shelley, busque información tanto en el texto como en internet sobre estas cuestiones. El especialista en lenguas, mientras tanto, ayuda en la redacción de estas preguntas y el diseñador las dispone en formato revista, ya sea bien manual o digitalmente.

2.3.11. Undécima sesión: presentación de resultados.

Ahora los grupos deben presentar los resultados de su trabajo en el aula. Ahora los estudiantes son capaces de ver la perspectiva, metodologías y creatividad de sus compañeros. Incluso reflexionar sobre cuestiones del texto que ellos no se habían planteado porque, si cada estudiante tiene una percepción diferente frente a una lectura, es fácil aventurar que cada equipo se moverá en direcciones totalmente distintas, a pesar de ser las mismas actividades.

Hay que recalcar la importancia de trabajar con material visual de apoyo (PowerPoint, Genially, Canva) en sus presentaciones, ya que esto les servirá no solo para sostener sus argumentos sino porque, además, esto les puede funcionar como trampolín léxico ya que, como indica Barrot (2021), el uso de herramientas digitales visuales en presentaciones académicas no solo fortalece la organización y exposición de ideas, sino que también mejora la seguridad comunicativa y amplía el repertorio léxico de los estudiantes en el aula de lengua extranjera. En estas dos últimas sesiones, y en orden, los grupos van presentando sus resultados en el aula. Con unos minutos finales para posibles preguntas por parte de sus compañeros o del profesorado.

Conclusiones

La literatura científica (Gros y Forés, 2013; López, 2019; Rojo et al., 2018; Sai y Hsu, 2007) respalda ampliamente que los proyectos de lectura cooperativa incrementan significativamente la motivación hacia la lectura. Este ensayo corrobora dicha afirmación al mostrar cómo los círculos de lectura constituyen un espacio idóneo para fomentar el hábito lector a través de la reflexión compartida y el diálogo crítico entre los miembros del grupo. Además, la diversificación de roles en este tipo de propuestas permite activar distintas formas de inteligencia y sensibilidades, superando así un enfoque puramente memorístico. De esta forma, estos proyectos facilitan la integración de actividades orientadas tanto al desarrollo académico, como el fortalecimiento de competencias lingüísticas, como al ámbito interpersonal, abordando dimensiones de la educación emocional y sexoafectiva, y contribuyendo, en consecuencia, a la mejora del clima escolar.

Referencias

- Abdelshaheed, B. S. M. (2024). Digital collaborative learning: Promoting reading comprehension and vocabulary among Saudi university English majors. *Arab World English Journal*, Special Issue on CALL (10), 118–133. <https://ssrn.com/abstract=4917997>
- Agulló, M., Filella, G., Soldevila, A., y Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765-783. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/1055>
- Anwar, A. K. (2020). The Effect of Collaborative Strategic Reading Toward Students Reading Skill. *Anglophile Journal*, 1(1), 21–28. <https://doi.org/10.51278/anglophile.v1i1.62>
- Barrot, J. (2021). Social media as a language learning environment: A bibliometric analysis of research trends and directions. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2534-2562. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1883673>
- Beattie, S. (Producer). (2014). *I, Frankenstein* [Film]. Lionsgate.
- Bloom, B. (Ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Susan Fauer Company Inc.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles voice and choice in book clubs and reading groups* (2nd ed.). Pembroke Publishers Limited.
- Fonseca-Mora, M. C. (2013, July). Melodías en el proceso de desarrollo de la capacidad lectora. *Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos*, 25. Universidad de Murcia. https://www.um.es/tonosdigital/znum25/secciones/estudios-11a-fonseca_melodias.htm
- García, F. y Pérez, M. (2023). Educación emocional y salud mental en secundaria: experiencias didácticas desde la literatura y la expresión artística. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 123–138.
- Giannikas, C. N. (2021). Interactive whiteboards in EFL from the teachers' and students' perspective. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 11(1), 203–219. <http://rpltl.eap.gr>
- Gómez, A., Briones, E., Palomera, R., y Gómez, E. (2012). Formación en Valores y Competencias Personales para Docentes a través del Aprendizaje Activo. *Actas del V Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje* (pp. 1-10), Santander. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4637079>
- Gros, B. y Forés, A. (2013). El uso de la geolocalización en educación secundaria para la mejora del aprendizaje situado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 12(2), 41-53. <https://hdl.handle.net/2445/104304>

- Ibrahim, N., Tagie, G., Yusof, A. M., Shak, M. S. Y., Zaidi, A., & Ghani, M. H. (2023). Post-Pandemic Blues: Collaborative Learning (CL) and Communicative Competence in The English As A Second Language (ESL) Classroom. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(4), 423 – 434.
- Martínez, C. y Paterna, C. (2010). *Manual de Psicología de los grupos*. Síntesis.
- Mel Ainscow (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. Notas y referencias bibliográficas.
- Mendoza, A. (coord.) (2000). *Lecturas de Museo: Orientaciones sobre la Recepción de Relaciones entre la Literatura y las Artes*. Universidad de Barcelona.
- Miller, M., Linn, R., Gronlund, N., y Linn, R. (2009). *Measurement and assessment in teaching*. Pearson Education.
- Mourelatos, C., & Vrigkas, M. (2025). Integrating Augmented Reality and Geolocation for Outdoor Interactive Educational Experiences. *Virtual Worlds*, 4(2), 18. <https://doi.org/10.3390/virtualworlds4020018>
- Nguyen, T. y Oanh, D. (2025). Cooperative learning and its influences on student engagement. *Cogent Education*, 12(1). <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/2331186X.2025.2513414>
- Nispel, M. (Director). (2004). *Frankenstein* [Film]. USA Networks.
- Nobes, P. (1989). *Frankenstein*. Oxford University Press.
- Rahimi, M., & Fathi, J. (2021). Exploring the impact of wiki-mediated collaborative writing on EFL students' writing performance, writing self-regulation, and writing self-efficacy: a mixed methods study. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2627–2674. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1888753>
- Rintaningrum, R. (2023). Technology integration in English language teaching and learning: Benefits and challenges. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2164690>
- Roa, A. (2017). La Educación Emocional, el Autoconcepto, la Autoestima y su Importancia en la Infancia. *Edetania*, (44), 241–257. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/678>
- Rojo, F., y Serrano, J. (2018). Geolocalización y realidad aumentada para la mejora de la motivación: superhéroes en Educación Primaria. En R. Roig-Vila (Ed.), *El compromiso académico y social mediante la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 1248-1255). Octaedro.
- Rushdan, E., Mohamed, M., Abdelhalim, G., Mohamed A., y Mansy, H. (2025). Effect of an escape room as a gamification evaluation tool on clinical reasoning and teamwork skills among nursing students: A quasi-experimental study. *Nurse Education in Practice*, 82. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1471595324003172>

- Sai, L.-C., & Hsu, S.-C. (2007). *Utilizing literature circles to improve EFL learners' reading comprehension skills* [Conference paper]. *Hawaii International Conference on Arts and Humanities*
- Salamanti, E., Park, D., Ali, N., & Brown, S. (2023). The Efficacy of Collaborative and Multimodal Learning Strategies in Enhancing English Language Proficiency Among ESL/EFL Learners: A Quantitative Analysis. *Research Studies in English Language Teaching and Learning*, 1(2). <https://doi.org/10.62583/rseltl.v1i2.11>
- Schönbohm, A., Bellotti, F., Bucchiarone, A., de Rosa, F., Ninaus, M., Wang, A.,
- Wanick, V., y Dondio, P. (Eds.) (2024). *Games and Learning Alliance*. Springer. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-031-78269-5.pdf>
- Shelley, M. (2012). *Frankenstein*. Penguin Classics.
- Tabernero, C. y Briones, E. (2005). Formación cooperativa en grupos heterogéneos. *Psicothema*, 17(3), 396-403. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717306>
- Whale, J. (Director). (1931). *Frankenstein* [Film]. Universal Pictures.
- Whale, J. (Director). (1935). *The bride of Frankenstein* [Film]. Universal Pictures.

Copyright (2025) © Jairo Adrián Hernández.



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



El piropo: entre el halago y el acoso. Caso de estudio Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

The compliment: between flattery and harassment. Case study Eloy Alfaro Secular University of Manabí

Fecha de recepción: 2024-11-08 · Fecha de aceptación: 2025-04-16 · Fecha de publicación: 2025-09-10

Yenny Margarita Vera Loo¹

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

yenny.vera@uleam.edu.ec

[0009-0007-5133-7147](https://orcid.org/0009-0007-5133-7147)

Mirian Yadira Quiroz Párraga²

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

miriany.quiroz@uleam.edu.ec

[0009-0008-3372-7392](https://orcid.org/0009-0008-3372-7392)

Jackeline Elizabeth Mendoza Pinoargote³

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

jackeline.mendoza@uleam.edu.ec

[0000-0002-4157-2457](https://orcid.org/0000-0002-4157-2457)

Resumen

La actual investigación tuvo el propósito de analizar la percepción de la violencia de género expuesta a través del piropo dentro de las instituciones de educación superior. Para ello, se decidió tomar como caso de estudio a la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), en donde se buscó determinar la afectación que trae el contenido de un piropo hacia la persona que lo recibe. La metodología que se implementó tuvo un enfoque cuantitativo, en la que se utilizó el método estadístico descriptivo y se aplicó la técnica de la encuesta para la recolección de la información en el claustro universitario. Los resultados mostraron que el 38% de la población universitaria de la ULEAM, han sufrido de acoso a través del piropo, tanto como estudiantes, docentes y personal administrativo. De ese porcentaje, un 45% de ellos manifestó que se sintieron incómodos al recibir un piropo. Se concluyó que un 38% de la comunidad universitaria de la ULEAM ha sido víctima de acoso sexual verbal mediante un piropo dentro de los predios de la universidad, lo cual les generó incomodidad, no obstante, el piropo es a veces percibido erróneamente como un intento de coqueteo lo que dificultad su visibilidad.

Palabras clave: piropo, acoso sexual, género, instituciones educativas, sociolingüística

Abstract

The purpose of this research was to analyze the perception of gender violence expressed through catcalls within higher education institutions. To do this, it was decided to take the Eloy Alfaro Secular University of Manabí (ULEAM) as a case study. The aim was to determine the impact that the content of a catcall has on the person who receives it. The methodology implemented had a quantitative approach, in which the descriptive statistical method was used, since the survey technique was applied to collect information in the university faculty. The results show that 38% of the university population of ULEAM has suffered harassment through catcalls, both as students, teachers and administrative staff. Of that percentage, 45% of them stated that they felt uncomfortable when receiving a catcall. It is concluded that 38% of the ULEAM university community has been the victim of verbal sexual harassment through a compliment within the university premises, which made them feel uncomfortable. However, the compliment is sometimes wrongly perceived as an attempt at flirting, which makes it difficult to see.

Keywords: compliment, sexual harassment, gender, educational institutions, sociolinguistics

Introducción

El piropo, a menudo considerado como un gesto inofensivo de admiración, ha sido reconocido a nivel mundial como una forma de acoso que contribuye a la normalización de la violencia de género. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas Mujeres (2024), ha identificado el acoso callejero, incluyendo los piropos, como una manifestación de discriminación y violencia contra las mujeres, que perpetúa la desigualdad de género y socava los derechos fundamentales de las personas.

En varios países en América Latina, se han realizado manifestaciones con relación a este tema, reflejando la búsqueda de la penalización del acoso verbal callejero, así como visibilizar hechos violentos y la sensibilización sobre este fenómeno. En el 2015, en Argentina, legisladores pidieron crear sanciones por acoso verbal callejero, justamente, ese mismo año en Chile, surgió el observatorio contra el acoso callejero, donde las cifras reflejaron que 1 de 2 mujeres ha sufrido acoso callejero, siendo el piropo uno de los más recurrentes. Por otro lado, en el 2017, en México se llevó a cabo el Foro Global Ciudades y Espacios Públicos Seguros para Mujeres y Niñas organizado por ONU Mujeres, donde se presentó el caso Care Egipto que tuvo como fin concienciar a hombres y mujeres sobre el acoso verbal (Castrillón, 2022).

En cuanto al Ecuador, se evidencian tasas altas de violencia de género contra la mujer. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC), en el país, 65 de cada 100 mujeres han sufrido algún tipo de acoso a lo largo de su vida, es decir, un total de 64,9% de la población femenina (Instituto Nacional de Estadística y Censo [INEC], 2019). Esto indicaría que el acoso sexual hacia la mujer en el país podría tener origen en una cuestión cultural que lleva años incrustada en la sociedad. Según Rodríguez y Gómez (2015), el piropo callejero ha sido identificado como una manifestación de la cultura machista arraigada en la sociedad ecuatoriana, contribuyendo a la normalización de la objetivación de las mujeres en los espacios públicos.

Con lo que concierne a la estructura conceptual del piropo descortés en las universidades, varios institutos de educación superior en todo el mundo han revelado la existencia de connotaciones de acoso y violencia de género dentro de sus entornos. Según Macías et al. (2023), en una encuesta que se realizó a los estudiantes de las diferentes universidades de la ciudad de Neiva, Colombia, indicó que los lugares más frecuentes donde han recibido o han dicho piropos son: en primer lugar, la calle con un 82,1% de probabilidad; seguido de las universidades con un 58,9%; luego se ubican los centros comerciales con un 46,4%; y, por último, se encuentran las zonas de trabajo con un 33,9%. Esta investigación demostró que el piropo en las universidades es algo común, siendo el segundo más habitual en lo que se refiere a espacio públicos.

En lo que respecta al contexto de las universidades ecuatorianas, se muestra un panorama poco alentador en torno a esta problemática del acoso sexual verbal. De acuerdo con Guarderas et al. (2023) afirmaron:

La situación en las universidades de la Sierra y la Costa se mantiene el segmento estudiantil como el más afectado. Las prevalencias en estas regiones son un poco menores que en Quito: 1 de cada 5 estudiantes de la Sierra ha sufrido acoso sexual verbal (p.26).

Vale mencionar que existen hechos que a veces no son visibilizados como acoso sexual verbal, debido a la subjetividad que implica los significados de las palabras empleadas en un piropo, lo cual hace que se interpreten erróneamente como halagos. De acuerdo con Álvarez (2018), en un estudio realizado en una universidad privada de Quito, se halló que la mitad de la población femenina encuestada reconoce conceptualmente el acoso sexual en sus diferentes formas, pero la otra mitad no, lo que denota una clara naturalización de la cultura de violencia de género.

Es importante considerar que, en la provincia de Manabí, la cifra de violencia de género no es tan alta en comparación a otras provincias del país. Según el INEC (2019), en Manabí, el porcentaje total de violencia de género contra la mujer a lo largo de su vida, es del 49,7%, por lo que se ubica entre las provincias de menor proporción. Ante lo expuesto surge la interrogante, ¿cómo asumen los piropos la población universitaria de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí?

El objetivo principal de este estudio fue analizar la percepción de la violencia de género expuesta mediante el acoso sexual verbal o mayormente encasillado como piropo, dentro de los predios de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Por otro lado, también se buscó determinar la afectación que ocasiona el contenido de un piropo hacia la persona que lo recibe.

En este sentido, el piropo como acoso sexual verbal genera afectaciones en la parte psicológica de las personas que lo reciben. En definitiva, el acoso callejero, que incluye los piropos no deseados, puede tener serias implicaciones para la salud mental y emocional de las víctimas, generando ansiedad, miedo e inseguridad (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2000). De manera que, es crucial abordar el piropo como una forma de acoso que viola la dignidad y el espacio personal de las mujeres.

Metodología

La presente investigación descriptiva empleó una metodología con un enfoque cuantitativo, lo que permitió que se caracterizaran cada uno de los elementos que giran en torno a la violencia de género expuesta a través del piropo en las instituciones de educación superior del Ecuador. Al ser este un estudio de caso, se decidió tomar como unidad de análisis a la sede principal de la Universidad Laica Eloy de Manabí, que se encuentra ubicada en el cantón Manta.

El método utilizado para el análisis de los datos estadísticos fue de tipo descriptivo, ya que se buscó observar las medidas de tendencia central respecto a la percepción del piropo en la población media universitaria, esto con el fin de obtener conclusiones valederas del caso de estudio abordado en la investigación (Devore, 2008). Por otro lado, se realizó una revisión bibliográfica a diferentes textos relacionados con el acoso sexual verbal y la violencia hacia la mujer en las instituciones de educación superior.

Para la recolección de la información se aplicó la técnica de la encuesta, la cual fue dirigida a los estudiantes, docentes y personal administrativo de la ULEAM que, según el Departamento de Talento Humano, existen un aproximado de 18000 estudiantes matriculados, 1000 docentes, y 1500 trabajadores en las áreas administrativas, lo cual da un total de 20500 miembros que pertenecen a la comunidad universitaria, esto durante el periodo lectivo 2023. También vale aclarar que esta información sólo comprende a la sede principal de la universidad que se sitúa en Manta, de modo que, las poblaciones de las otras sedes de la universidad quedaron excluidas de este análisis. Al ser esta una población amplia, donde cualquiera de los sujetos estudiados tiene la probabilidad de sufrir de acoso verbal dentro de la institución, se decidió extraer una muestra probabilística aleatoria simple con el uso de la fórmula.

$$n = \frac{N * Z^2 * p * q}{e^2 * (N - 1) + Z^2 * p * q} \quad (1)$$

Luego de resolver la fórmula anterior, el resultado de la muestra de la población universitaria a analizar es de 378, entre: estudiantes, docentes y personal administrativo, con un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%. El instrumento que se empleó para recolección de los datos fue un cuestionario que contó con cuatro preguntas de opción múltiple y una abierta, cuya elaboración se la realizó a través de la aplicación web Google Forms, y se la distribuyó por el correo electrónico institucional a los diferentes sujetos de estudio escogidos al azar.

En lo que concierne al procesamiento de la información, este se llevó a cabo mediante el software Microsoft Excel, en la cual se hizo la tabulación de los datos que corresponde a las preguntas de opción múltiple. En cambio, la pregunta abierta se la cuantificó por medio del software ATLAS.ti, con el fin de conseguir una lista de palabras recurrentes.

Resultados

Dentro de los hallazgos encontrados en la encuesta, es importante mencionar que los datos demográficos de la población que se estudió son esenciales para dar contexto a los resultados principales. A continuación, se detalló cada uno de ellos:

- En relación a la edad de los encuestados, se muestra que el 84% de ellos fluctúan entre los 17 a 25 años, otro 7% están en el rango de 26 a 35 años, un 4% se sitúan entre los 46 a 55 años, el 3% se ubica entre los 36 a 45 años, y solo un 2% se encuentran entre los 56 a 65 años, esto se puede apreciar claramente en la *Tabla 1*.

Tabla 1*Edad de los Encuestados.*

Grupo de edad	Frecuencia	Porcentaje
17 - 25 años	316	84%
26 - 35 años	28	7%
36 - 45 años	12	3%
46 - 55 años	15	4%
56 - 65 años	7	2%
Total	378	100%

- Con lo que corresponde al sexo de los encuestados, se observa que un 66% de los que respondieron el cuestionario se consideran femenino, mientras que un 34% restante se autodenomina masculino, lo cual se puede ver detenidamente en la *Tabla 2*.

Tabla 2*Sexo de los Encuestados.*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	249	66%
Masculino	129	34%
Total	378	100%

Por otro lado, los descubrimientos principales de la encuesta indican que, el 62% de los consultados afirmaron que no han sufrido de algún tipo de acoso sexual a través de un piropo dentro de los predios de la ULEAM. En cambio, un 38% restante opinaron que sí han sentido acoso sexual verbal mediante un piropo dentro la institución educación superior, esto se puede apreciar a detalle en la *Tabla 3*.

Tabla 3*Población Universitaria de la ULEAM que han Sufrido Acoso Sexual Verbal.*

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Sí	145	38%
No	233	62%
Total	378	100%

De ese porcentaje que respondió afirmativamente (38%), se les pidió que eligieran entre varias opciones cuáles fueron sus reacciones al ser víctimas de acoso, a lo que un 45% dijo que su reacción fue de incomodidad ante tal situación, otro 16% manifestó que se sintió halagado, el 15% declaró que reacciona de forma enfadada, un 11% asegura sentirse impotente ante tal acción, mientras que el otro 11% sobrante se dividieron en diferentes reacciones que se pueden ver en la *Tabla 4*.

Tabla 4

Reacción Ante un Piropo dentro de los Predios de la ULEAM.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Enfado	42	15%
Vergüenza	24	8%
Incomodidad	132	45%
Impotencia	33	11%
Halago	47	16%
Complacencia	13	5%
Total	291	100%

En cuanto al motivo del origen del piropo, se les consultó a los encuestados, cuál creen que es el motivo principal que origina un piropo, a lo que un 33% de la población universitaria indicó que se debe a un intento de coqueteo por parte de la persona que lo dice, otro 22% consideró que es por la falta de conciencia sobre los límites personales, un 20% manifestó que es por admiración, el 19% opinó que se trata de un comportamiento irrespetuoso, un 3% aseguró que es un intento de agresión sexual, y otro 3% que es una intimidación.

Con lo que corresponde a cuándo un piropo es ofensivo o no para la persona que lo recibe según las características de la situación, un 42% de los encuestados se inclinó por su contenido, otro 19% afirmó que es por su forma, un 5% dijo que es por venir de un desconocido, otro 3% manifestó que es por el abuso de la confianza, y el 31% restante mencionó que son todas las anteriores como se puede observar en la *Tabla 5*.

Tabla 5

Factores que Hacen que un Piropo sea Ofensivo.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Por su forma (El cómo te lo dicen)	72	19%
Por su contenido (Las palabras, el doble sentido, connotación sexual)	158	42%
Por venir de un desconocido	21	5%
La confianza	11	3%
Todas las anteriores	116	31%
Total	378	100%

Finalmente, se les preguntó a la población universitaria cuál fue el piropo más ofensivo que han recibido en los predios de la universidad, a lo que un 4,72% coincidió que la palabra “Ninguno” es la que más se repite entre las opiniones de los encuestados, seguido de la palabra “Mamacita” con un 4,31%, luego se encuentra la palabra “Rica” con el 2,98%, más abajo se ubica la palabra “Piropo” con el 1,91%, después le sigue la palabra “Cuerpo” con un 0,91%, y por último, aparece la palabra “Cocina” con el 0,75%, esto se lo puede apreciar en la *Tabla 6*.

Tabla 6
Lista de Palabras Frecuentes que se Mencionan en un Piropo.

Palabra	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	57	4,72%
Mamacita	52	4,31%
Rica	36	2,98%
Piropo	23	1,91%
Cuerpo	11	0,91%
Cocinas	9	0,75%
Palabras poco relevantes	1019	84,50%
Total de palabras	1207	100,00%

Mientras que el 84,50% restante, se divide en palabras poco relevantes que no se muestran debido a su baja frecuencia (menos de 0,50% de coincidencia) en el texto de los comentarios recolectados mediante esta pregunta abierta, sin embargo, en la *Figura 1*, se puede ver algunas de las palabras que se quedaron fuera del anterior análisis.

Figura 1
Nube de Palabras Frecuentes que Contiene un Piropo.



De manera que, en la *Figura 1* se aprecia que existe un amplio espectro de palabras que se van ligando entre sí a mayor frecuencia, las cuales están conectadas a un mismo significado. No

obstante, cabe mencionar que algunas palabras que aparecen en la nube, no tienen un valor importante de por sí solas, pero son complementarias en el texto para que mantenga coherencia.

3.1. Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que el 62% de la población universitaria indicaron que no han sufrido de ningún tipo de acoso sexual verbal dentro de los predios de la ULEAM; no obstante, se evidencia un considerable 38% que afirman que sí han sido acosados mediante un piropo dentro de la universidad. De acuerdo con Carvajal (2014), el piropo no es una de las principales manifestaciones visibles de acoso sexual y se debe justamente a su normalización en la expresión cultural de los pueblos. Estudios como este, demuestran que sí lo es y que además se lo considera como una de las formas de expresión de violencia de género que incomodan, especialmente a las féminas, más aún, cuando no hay un consentimiento para este acto que vulnera en algún sentido la integridad de la mujer.

Esta realidad, se vive en igual o mayor dimensión en universidades de otros países. Buitrón, J. (2024) al hablar sobre los diferentes tipos de violencia dentro de las universidades mexicanas, resalta la violencia verbal como la más común en universidades y que, de acuerdo con la percepción estudiantil son más los hombres quienes agreden sexualmente mientras que las víctimas son mayormente mujeres. Lo mencionado por este autor, refleja que el problema de acoso sexual verbal se encuentra muy arraigado en las universidades de Latinoamérica, debido posiblemente a factores culturales.

En este aspecto, los hallazgos confirmaron lo antes mencionado, ya que, el 38% que sufrió de acoso sexual verbal dentro la ULEAM, casi la mitad (45%) de ellos, admitieron que su reacción ante este hecho fue de incomodidad. Según Morales y Pérez (2020), mencionan que el piropo no solo perpetúa la desigualdad de género, sino que también puede tener graves consecuencias para la salud mental y emocional de las mujeres ecuatorianas, las cuales experimentaron muestras de ansiedad, estrés y miedo como resultado del acoso en los espacios públicos, incluyendo los piropos no deseados. Todo apunta a que el piropo es una forma de violencia de género que a veces pasa desapercibida en las universidades de Ecuador, debido a la normalización que se enraizado en la cultura ecuatoriana.

Por otro lado, la encuesta determinó que un 33% de la población universitaria piensa que el piropo es un intento de coqueteo por parte de la persona que lo dice. Sin embargo, Gómez y Román (2019) han destacado cómo el piropo puede ser utilizado como una herramienta de control y dominación masculina sobre el espacio público, perpetuando así las desigualdades de género arraigadas en la sociedad. En este punto, Flórez et al., (2023), recoge en su trabajo investigativo la visión de jóvenes universitarios respecto a los mitos sobre el acoso sexual en la ciudad de Medellín, donde concluye que, bajo la mirada de los jóvenes universitarios el piropo vulgar no se concibe como una práctica de acoso sexual, lo que relaciona con la naturalización que han adquirido ciertas prácticas, aunque los expertos si lo identifican como una acción ofensiva. Aquello demuestra que el acoso sexual verbal es en muchas ocasiones confundido como un halago, lo que dificultad más aun su visualización dentro de los predios de la universidad.

Con lo concerniente a si un piropo es ofensivo o no para la persona que lo recibe de acuerdo con las características de la situación, casi la mitad (42%) de los encuestados aseguran que sí es acoso cuando el contenido del piropo es de índole sexual. Galtung (1998), explica que la violencia se clasifica en tres tipos: violencia directa, violencia estructural y violencia cultural. Esta última, se encuentra debajo de los límites de la violencia visible, lo cual hace que sea considerada de manera errónea como un acto normal o natural. En este sentido, el piropo suele estar entre la línea de lo visible y no perceptible por la sociedad en general. Por su parte, Saavedra (2022) sostiene:

Existen circunstancias bajo las cuales la violencia es reconocida al instante, sin embargo, existen otros contextos donde el problema es preferiblemente ocultado o normalizado. (...). Un piropo o un silbido expresan varios significados que pueden ser percibidos como violencia ya que obstaculizan e incomodan la libertad de quien los recibe (p.101).

Saavedra, encasilla al piropo dentro del acoso sexual callejero, acoso que según manifiesta está latente en países de todo el mundo como una problemática cotidiana y normalizada. Si se observan los resultados arrojados en la encuesta aplicada, hay una concordancia entre la revisión bibliográfica del tema y lo que en realidad acontece con relación al mismo; se ratifica pues, la fina línea que existe entre un galanteo y un acoso, ya que siendo el piropo considerado una forma de acoso susceptible a invisibilizarse resulta natural una percepción normalizada del mismo. Y es que, tal como lo manifiesta González et al., (2020), existen conductas de acoso que pretenden pasar desapercibidas o que sean entendidas como galanteo por parte del acosador, pero que, finalmente “son percibidas como invasivas”.

Más allá de la interpretación de un piropo como una forma de acoso, los resultados de la encuesta también demostraron que existen palabras empleadas en un piropo que son recurrentes por las personas que lo dicen. De acuerdo con el análisis realizado a las respuestas de los encuestados sobre el piropo más ofensivo que han recibido, se revela que la palabra “mamacita” es la que mayor frecuencia de veces se repite en los resultados ($f=52$), con un porcentaje de 4,31% del texto total de los comentarios receptados en esta pregunta abierta. Sin embargo, es necesario señalar que la palabra “ninguno” es la que más se repite en las respuestas a nivel de todas las palabras, pero eso tiene explicación debido a que solo un 38% respondieron afirmativamente a la pregunta inicial sobre si han sentido algún tipo de acoso a través de un piropo.

De modo que, se pudo constatar que la expresión lingüística más usada en los piropos de hombres hacia mujeres dentro de los predios de la ULEAM fue la palabra “mamacita”, según la Real Academia Española, indica que el término “mamacita” es una manera diminutiva de la palabra “mamá”, la cual es muy usada en gran parte de los países de Centroamérica, Suramérica y el Caribe (Real Academia Española, 2014). No obstante, la Asociación de Academias de la Lengua Española (2010), afirma que “mamacita” es en muchas ocasiones usado como una forma de referirse a una mujer muy atractiva físicamente, aunque no exista amistad. Todo apunta que el uso de la palabra “mamacita” tiene diferentes significados de acuerdo con el contexto y la situación en que se emplea. No es lo mismo el uso de esta cuando existe una relación de confianza entre las parejas, a que provenga de una persona desconocida, ya que, puede ser ofensivo si es dicho de un modo paralingüístico, es decir, va acompañado de una vocalización sexual y tono de voz morbosos.

En consecuencia, a lo mencionado anteriormente, el significado de la palabra “mamacita” en el contexto del piropo, puede ser interpretado como una forma de acoso sexual verbal que incomoda a la persona que lo recibe. Para Guarderas et al. (2023), sostiene que en las universidades ecuatorianas el piropo es una expresión lingüística ofensiva, y que en el ámbito universitario se da tanto en docentes varones hacia estudiantes y de estudiantes varones hacia sus compañeras donde se las intimidan generando incomodidad y al mismo tiempo pánico y miedo.

Por su parte, Saeteros et al., (2022), en su investigación sobre acoso sexual en la educación superior, evidenciaron también que son las mujeres el grupo mayoritariamente expuesto a este tipo de violencia verbal, incluida en esta el piropo, como una reproducción social del sistema patriarcal, que provoca así mismo incomodidad y temor. El miedo a las represalias sobre todo por parte de los docentes hacia estudiantes mantiene en el anonimato a quienes han vivido este tipo de violencia, situación de preocupación nacional, pues son estadísticas que resuenan al interior de las instituciones de educación superior, pues poco se atreven a denunciar, menos cuando la violencia verbal se puede disfrazar de halago, por lo que se termina naturalizando el comportamiento como algo culturalmente aceptado, como parte del estereotipo de la masculinidad.

Conclusiones

Los resultados de la investigación determinaron que un 38% de la población universitaria, ha sufrido de algún tipo de acoso sexual verbal a través de un piropo dentro de los predios de la ULEAM, ya sea que provenga de un docente o personal administrativo hacia un estudiante, y viceversa. A pesar de que la cifra de personas que afirmaron haber sido víctimas de acoso no superan ni la mitad de la muestra de los encuestados, es necesario recalcar que sigue siendo un porcentaje considerable, además, existe la probabilidad de que algunos interpreten al piropo como una forma de halago, y no como una expresión de violencia de género, ya que, un 33% opinaron que el piropo es un intento de coqueteo. De modo que, se deduce que dentro los predios de la universidad hay expresiones de acoso sexual verbal que, por lo general, no son muy visibilizadas debido a la cultura de normalización de la violencia.

En cuanto a la afectación que ocasiona un piropo en la persona que lo recibe, los hallazgos determinaron que los encuestados que respondieron afirmativamente de haber sido víctimas de acoso sexual verbal mediante un piropo, el 45% de ellos reaccionaron de manera incómoda ante tal situación. Esto se produce de acuerdo a que el contenido del piropo puede llegar a ser altamente ofensivo cuando este tiene una connotación de índole sexual, aquello es respaldado por un 42% de los encuestados que afirmaron esta idea. Siendo el término “mamacita”, el que se repite con mayor frecuencia ($f=52$) en las personas que lo reciben. De modo que, las mujeres son las más afectadas a causa de un piropo, debido a que las expresiones usadas pueden generar incomodidad, miedo e inseguridad, lo cual refuerza el sistema de patriarcado que se encuentra arraigado en la cultura ecuatoriana, y, por ende, en las instituciones de educación superior. Sin embargo, vale mencionar que esta investigación al ser un estudio de caso sus resultados no representan en su totalidad a la población universitaria del país, por lo tanto, se deben a ser análisis más amplios del tema.

Referencias

- Álvarez, R. (2018). *La violencia de género en la universidad. Una aproximación a las concepciones y prácticas de estudiantes de una universidad privada en Quito, desde octubre del 2016 a octubre del 2017*. [Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/15209/1/UPS-QT12389.pdf>
- Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). Mamacita. *Diccionario de americanismos*. <https://www.asale.org/damer/mamacita>
- Butrón, J. (08 de marzo de 2024). Violencia verbal, la más común en universidad. *La Razón De México*. <https://www.razon.com.mx/mexico/violencia-verbal-comun-universidad-568169>
- Castrillón, M. (2022). El piropo como acción social y las relaciones de dominación. *Kalibán. Revista De Estudiantes De Sociología*, (6), 90–99. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistakaliban/article/view/351882>
- Carvajal, S. (2014). *El piropo callejero: acción política y ciudadana* [Tesis de posgrado, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/4094/1/T1460-MEC-Carvajal-El%20piropo.pdf>
- Devore, J. (2008). *Probabilidad y estadística para ingeniería y ciencias* (7ª ed.). Cengage Learning Editores.
- Flórez, M., Giraldo, P., y Moncada, D. (2023). Los mitos sobre el acoso sexual en la ciudad de Medellín: una percepción de los jóvenes universitarios. *Revista De La Facultad De Trabajo Social*, 39(39), 78-99. <https://doi.org/10.18566/rfts.v39n39.a05>
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución: afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bakeaz y Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG06completo.pdf>
- Gómez, V., y Román, E. (2019). La violencia de género en los espacios públicos. Una mirada desde la Universidad Manabita. *Atenas: Revista científico pedagógica*, 1(45). 83-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9251629>
- González, H., Persingola, L., Zanotti, A., y Bagnoli, L. (2020). Percepción del acoso sexual callejero en mujeres. *Revista Psicología para América Latina*, 34, 121-131. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psilat/n34/a04n34.pdf>

- Guarderas, P., Lourdes, M., Cuvi, J. Almeida, M., Aguirre, C., Cordaro, T., Reyes, C., Franco, A., Ramos, V., Saeteros, R., Carrión, C., Peñaherrera, S., Altamirano, G., y Tello, J. (2023). Visibilización de una lacerante situación: El acoso sexual en las universidades de Ecuador. En P. Guarderas Albuja, J. Cuvi, M. Lourdes Larrea, B. Reyes Masa y C. B. Carrión Berrú (Ed.), *Acoso sexual y universidad: Realidades, debates y experiencias en el Ecuador* (pp. 19-37). Universidad Politécnica Salesiana. <https://pure.ups.edu.ec/es/publications/visibility-of-a-lacerating-situation-sexual-harassment-in-the-university>
- Instituto Nacional de Estadística y Censo [INEC] (2019). *Encuesta nacional sobre relaciones familiares y violencia de género contra las mujeres*. Instituto Nacional de Estadística y Censo. <https://n9.cl/na7z>
- López, M. C. (2020). Estado del arte sobre el acoso sexual callejero: un estudio sobre aproximaciones teóricas y formas de resistencia frente a un tipo de violencia basada en género en América Latina desde el 2002 hasta el 2020. *Ciencia Política*, 15(30), 195-227. doi: <https://doi.org/10.15446/cp.v15n30.88280>
- Macías, P., Rodríguez, M., Perdomo, J., Castro, S., Pulido, D., y Oliveros, E. (2023). Descripción y análisis de piropos encontrados en la comunidad de habla estudiantil universitaria de la ciudad de Neiva (Huila). *Paideia Surcolombiana*, (28), 71-93. <https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/3587/4775>
- Morales, J. y Pérez, C. (2020). *Impacto psicosocial del piropo callejero en las mujeres ecuatorianas: un estudio exploratorio*. Editorial Universidad Central del Ecuador.
- Organización de las Naciones Unidas Mujeres (27 de junio de 2024). Tipos de violencia contra las mujeres y las niñas. *Organización de las Naciones Unidas Mujeres*. <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/faqs/types-of-violence>
- Organización Panamericana de la Salud (2000). Prevención de la violencia. *Organización Panamericana de la Salud*. <https://www.paho.org/es/temas/prevencion-violencia#:~:text=La%20violencia%20es%20el%20%E2%80%99Cuso,muerte%2C%20privaci%C3%B3n%20o%20mal%20desarrollo>.
- Real Academia Española (28 de febrero de 2014). #RAEconsultas «Mamacita» es la forma diminutiva de «mamá» usada en México, Centroamérica [Tweet] X. X. <https://twitter.com/RAEinforma/status/439562031407321088>
- Rodríguez, J. y Gómez, F. (2015). *El piropo como manifestación de la cultura machista en Ecuador: análisis cualitativo de experiencias de mujeres*. Editorial Universidad San Francisco de Quito.
- Saavedra, T. (2022). Acoso sexual callejero verbal y no verbal: fenómeno social naturalizado. *Revista Sarance*, (48), 95-107. <https://revistasarance.ioaotavalo.com.ec/index.php/revistasarance/article/view/905/1228>
- Saeteros, R., Ochoa, D., Ortiz, E., y Granizo, A. (2022). Acoso sexual en estudiantes ecuatorianos de educación superior. *Revista Científica Hallazgos21*, 7(3), 237- 251. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/590>

Copyright (2025) © Yenny Margarita Vera Loor ; Mirian Yadira Quiroz Párraga ; Jackeline Elizabeth Mendoza Pinoargote



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

Actitudes y capacidades investigativas frente a la inteligencia artificial: Desafíos de los docentes universitarios

Attitudes and research skills towards artificial intelligence: Challenges for university teachers

Fecha de recepción: 2024-11-08 · Fecha de aceptación: 2025-06-19 · Fecha de publicación: 2025-09-10

Ocupa-Cabrera Hitler Giovanni¹

Universidad César Vallejo, Lima, Perú

hocupaca@ucv.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-0387-1130>

Meneses-La-Riva Monica Elisa²

Universidad César Vallejo, Lima, Perú

mmenesesl@ucv.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-6885-9207>

Resumen

La presente investigación examinó la prevalencia de la inteligencia artificial (IA) y su capacidad transformadora en el ámbito educativo, abordando los retos y oportunidades que plantea. La rápida evolución de la IA exige que los docentes se actualicen de manera continua para adquirir las competencias investigativas y tecnológicas. El objetivo del trabajo fue analizar la evidencia científica sobre las actitudes y competencias investigativas de los docentes universitarios frente al desafío de la IA. Se llevó a cabo una revisión de literatura centrada en la base de datos Scopus. Los hallazgos indicaron que la actitud de los docentes hacia la IA varía en función de su nivel de formación en plataformas digitales. Aunque muchos reconocen el potencial de la IA, también expresan resistencia, atribuida a la falta de capacitación y al temor de que la IA disminuya la interacción personal en el proceso educativo. Se concluyó que la IA es una herramienta versátil que facilita la automatización y optimización de la educación. Es fundamental desarrollar políticas que integren la IA en la práctica académica, asegurando que los docentes estén capacitados para enfrentar los desafíos de la sociedad digital y fomentar buenas prácticas en investigación.

Palabras clave: Inteligencia artificial, aprendizaje, tecnología, docente universitario, capacidades investigativas, educación

Abstract

This research investigated the prevalence and transformative capacity of Artificial Intelligence (AI) within the educational sphere, addressing both the challenges and opportunities it presents. The rapid evolution of AI necessitates continuous professional development for educators to acquire essential research and technological competencies. The study aimed to analyze the scientific evidence regarding university faculty members' attitudes and research competencies in response to the challenges posed by AI. A comprehensive literature review was conducted, primarily focusing on the Scopus database. The findings indicated that educators' attitudes toward AI varied significantly based on their level of training in digital platforms. While many acknowledged AI's potential, they also expressed resistance, largely attributed to insufficient training and concerns that AI might diminish personal interaction in the educational process. In conclusion, AI is a versatile tool capable of facilitating the automation and optimization of educational practices. It is imperative to develop policies that effectively integrate AI into academic practice, thereby ensuring educators are adequately prepared to navigate the challenges of the digital society and promote sound research practices.

Keywords: artificial intelligence, learning, technology, university teachers, research skills, education

Introducción

La calidad educativa es un objetivo esencial que se relaciona estrechamente con la prosperidad de las naciones, al buscar garantizar el crecimiento económico y mejorar calidad de vida (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE] (2019). El surgimiento de tecnologías emergentes, especialmente la inteligencia artificial (IA), transforma diversos ámbitos de la vida social, laboral, política y educativa, reconfigurando el panorama educativo global y generando retos y oportunidades que demandan la adaptación de la comunidad educativa a una sociedad cada vez más digital. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2019), el 40% de los estudiantes en países de bajos ingresos carecen de acceso a la IA, lo que subraya la necesidad personalizar la pedagogía mediante competencias adecuadas para garantizar una buena práctica educativa.

La IA se posiciona como una herramienta clave para potenciar el conocimiento, contribuir al desarrollo social y alinear los esfuerzos de la comunidad educativa con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. A nivel mundial, la UNESCO (2019), enfatiza que la adaptación de la IA al contexto educativo depende de la formación docente y de una infraestructura tecnológica adecuada. Esta tecnología enriquece las competencias investigativas, permitiendo a los docentes llevar a cabo investigaciones creativas y relevantes (García Peñalvo, 2023). Es fundamental abordar este desafío mediante la formación universitaria, que promueva la capacitación de estudiantes en el uso de herramientas digitales y de los docentes en competencias tecnológicas, permitiéndoles desarrollar estrategias de aprendizaje efectivas (Viñoles et al., 2022).

A partir de lo anterior, se planteó el siguiente problema general: ¿Cuáles son las actitudes y capacidades investigativas de los docentes universitarios frente al desafío de la IA?, los problemas específicos son: ¿Qué competencias docentes se manifiestan en las actividades de enseñanza e investigación? ¿Cuál es la actitud de los docentes universitarios hacia la IA y los cambios tecnológicos? ¿Qué oportunidades ofrece la IA para mejorar la enseñanza y la investigación?

El desarrollo de competencias investigativas es esencial para la labor docente, ya que implica no solo la experiencia laboral, sino la capacidad de explorar, analizar y desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje apoyadas en la IA, integrando habilidades digitales para la gestión y procesamiento de información (Van Der Vlies, 2020). Estas competencias son cruciales para que los docentes realicen investigaciones científicas de calidad, contribuyendo así al avance del conocimiento y a la mejora de prácticas didácticas. A pesar del tiempo transcurrido, persisten brechas significativas entre las propuestas pedagógicas que fomentan la investigación científica y las capacidades investigativas de los docentes en el aula. La enseñanza y la investigación científica requieren docentes innovadores, abiertos al aprendizaje continuo (Soylu y Özkan, 2021).

En el contexto peruano, la implementación de políticas educativas es fundamental para orientar el sistema educativo, integrando acciones y decisiones que impulsen la calidad educativa y su impacto en el desarrollo económico, cultural y social (Pita, 2020). Estas políticas deben adaptarse a los avances globales y a las necesidades locales para gestionar mejoras en los diversos sistemas educativos. No obstante, la inserción de la IA enfrenta desafíos estructurales y de conectividad en algunas universidades, mientras que otras han comenzado a integrarla en sus

programas académicos, a pesar se la falta de capacidades digitales entre sus docentes y el acceso limitado a recursos tecnológicos, lo cual restringe las actividades de enseñanza e investigación (Torres et al., 2024).

La vinculación entre política y educación es crucial para garantizar la eficiencia y eficacia en la implementación de modelos y políticas sociales. Es necesario asegurar la relevancia de la gobernanza pública, la participación ciudadana y la transparencia en la gestión (Cotrado, 2020). Actualmente, muchos docentes carecen de habilidades para manejar y adaptar la IA a la enseñanza y la investigación, lo que, junto con el limitado acceso a internet, restringe la autoformación y afecta la calidad educativa (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2020). Sin embargo, la IA no busca sustituir a los docentes, sino transformar la educación mediante la optimizando de la gestión en el aula y la personalización del aprendizaje. Su éxito depende de una adaptación que conlleva retos y riesgos significativos, los cuales deben ser abordados de manera crítica por las autoridades educativas.

En conclusión, la adopción de la IA en el contexto universitario ofrece diversas oportunidades para mejorar la calidad educativa y avanzar en la investigación científica, pero también plantea grandes desafíos que deben ser tratados a nivel estructural, formativo y ético. Las universidades tienen la responsabilidad de adecuarse mediante estrategias que permitan a los distintos actores educativos aprovechar las ventajas de la IA y responder a los retos tecnológicos del siglo XXI. Por lo tanto, se formuló el siguiente objetivo general: analizar las actitudes y capacidades investigativas de los docentes universitarios frente al desafío de la IA. Además, los objetivos específicos buscaron identificar las competencias docentes en las actividades de enseñanza e investigación; evaluar la actitud de los docentes universitarios hacia la IA y los cambios tecnológicos, y analizar las oportunidades que la IA ofrece para mejorar la enseñanza y la investigativa.

Metodología

Se realizó una revisión bibliográfica de tipo analítico-reflexiva, utilizando un método hermenéutico para analizar de manera interpretativa la información recopilada. La investigación adoptó un enfoque observacional-descriptivo, centrado en estudios de los últimos cinco años, revisando datos de eventos pasados. La recopilación de información se realizó en la base de datos Scopus, y las publicaciones seleccionadas se alinearon con la evaluación de actitudes y competencias investigativas de los docentes universitarios frente al desafío de la IA, empleando términos clave específicos para la investigación. Se excluyeron los artículos que no estuviesen fundamentalmente en español e inglés.

Tabla 1
Ecuaciones de Búsqueda.

Base de datos de criterios	
Scopus	
Términos de búsqueda	TITLE-ABS-KEY ((qualities OR attitudes OR abilities OR abilities) AND (re-search OR inquire) AND (IA OR artificial AND intelligence) AND (teachers OR teachers OR professor))
Operadores booleanos	AND – OR

Nota: Resultados según base de datos Scopus

La *Tabla 1* muestra la exploración inicial que se llevó a cabo en la base de datos Scopus, reconocida por su relevancia e impacto a mundial. Se utilizaron operadores booleanos y palabras clave para realizar una búsqueda más precisa de las publicaciones.

Tabla 2
Ecuaciones de Búsqueda de Artículos.

Database	Search-Language	Resulted	Period	Open ac-cess	Thematic	Analyzed
Scopus 825	Language: Spanish 12 documents	-	2020	-	-	-
		2	2021	-	-	-
		-	2022	-	-	-
		5	2023	2	-	-
		5	2024	5	2	2
	Total	12	2020 - 2024	7	2	2
	Language: English 651 documents	60	2020	27	1	1
		113	2021	42	5	4
		112	2022	58	5	4
		153	2023	54	2	1
		213	2024	98	17	13
	Total	651	2020 - 2024	279	30	23

Nota: Elaboración según los resultados de la base de datos Scopus.

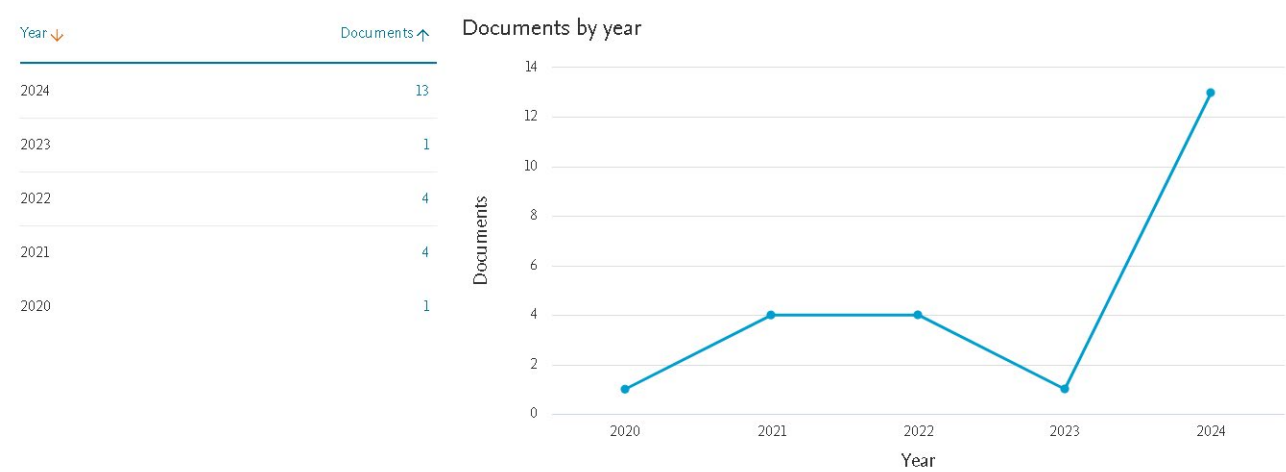
El enfoque adoptado se fundamenta en un análisis documental que se alinea con los objetivos de la investigación. Los artículos fueron seleccionados mediante el uso de palabras clave como: inteligencia artificial, aprendizaje, tecnología, docentes y capacidades, entre otros términos relevantes al estudio. Los criterios de inclusión establecidos fueron: manuscritos publicados entre 2020 y 2024, en inglés y español, de acceso abierto y pertinentes al tema.

El análisis permitió recopilar las evidencias científicas más relevantes para evaluar las actitudes y capacidades investigativas de los docentes universitarios ante el desafío de la IA. Se excluyeron



artículos que no estuvieran redactados en español o inglés, que no fueran de acceso abierto, que no se relacionaran con la temática o que no cumplieran con el rango temporal mencionado (*Tabla 2*).

Figura 1
Publicaciones según Base de Datos Scopus.



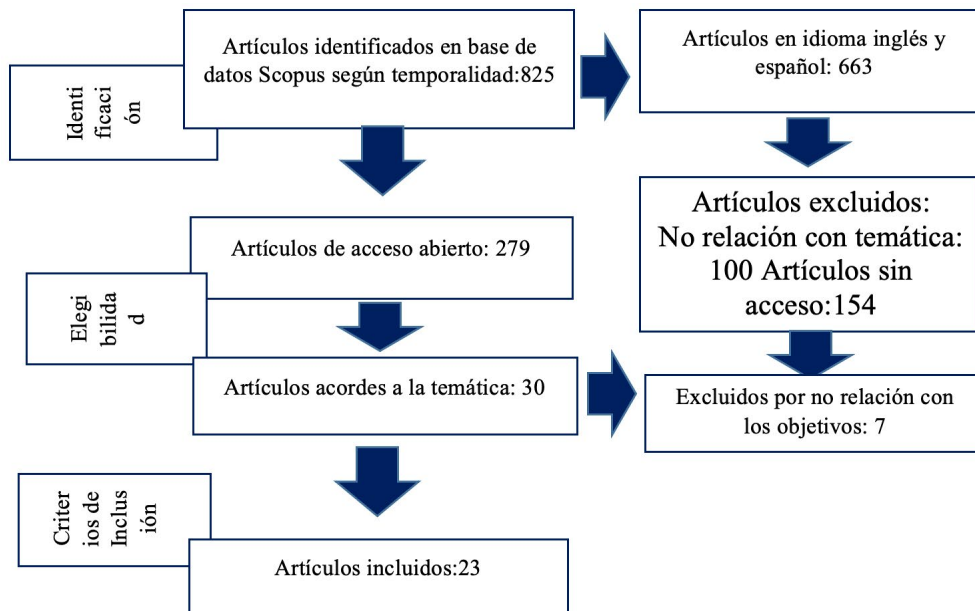
Nota: Resultados según Scopus

Los hallazgos de los años 2022 y 2023 evidenciaron una disminución notable en la producción de investigaciones centradas en las actitudes y capacidades investigativas de los docentes universitarios frente al desafío de la IA, lo que indica una resistencia al cambio entre educadores, a pesar de los avances tecnológicos (*Figura 1*).

Resultados

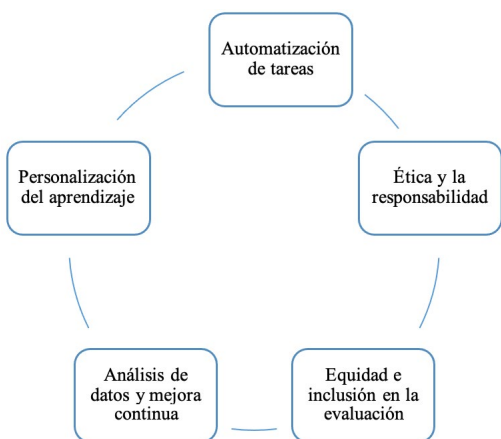
Figura 2

Diagrama Prisma.



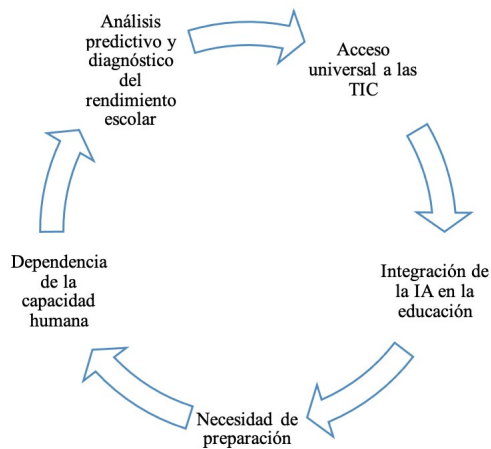
Según el análisis desarrollado, los hallazgos encontrados fueron los siguientes:

3.1. Contextualización y evolución de la IA



La implementación de la IA conlleva la automatización de tareas (Zielinski et al., 2023), y la necesidad de mantener una actitud ética y responsable (Vera, 2023), promoviendo la inclusión de los estudiantes en las evaluaciones académicas y la equidad global (Wang et al., 2024). Asimismo, el análisis de datos y la mejora continua son elementos esenciales para la personalización del aprendizaje significativo (Zielinski et al., 2023).

3.2. Actitud y percepción de los docentes hacia la IA



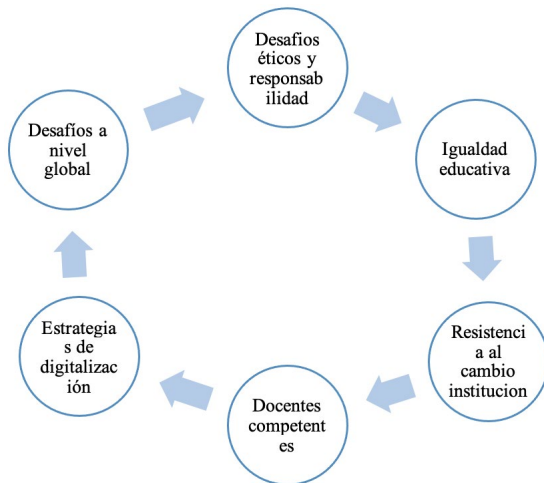
Las infraestructuras digitales son fundamentales para facilitar el acceso universal a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la integración de la IA en la educación, lo que requiere apertura y capacitación (García Velázquez, 2023). La eficacia de la IA depende de la capacidad humana, permitiendo a los docentes realizar análisis predictivos y diagnósticos del rendimiento escolar, así como identificar patrones de aprendizaje y problemas en el aula (Aguirre et al., 2024).

3.3. Formación docente y desarrollo de capacidades investigativas



La formación docente y la capacitación continua son esenciales para el desarrollo de capacidades investigativas y habilidades digitales, las cuales se reflejan en la práctica en el aula (Kiryakova y Kozhuharova, 2024). La alfabetización digital facilita el diseño de experiencias de aprendizaje mediante el uso de la IA que, a pesar de sus riesgos y limitaciones, representa una oportunidad para generar nuevo conocimiento (García Peñalvo, 2024).

3.4. Desafíos, desigualdades y brechas digitales



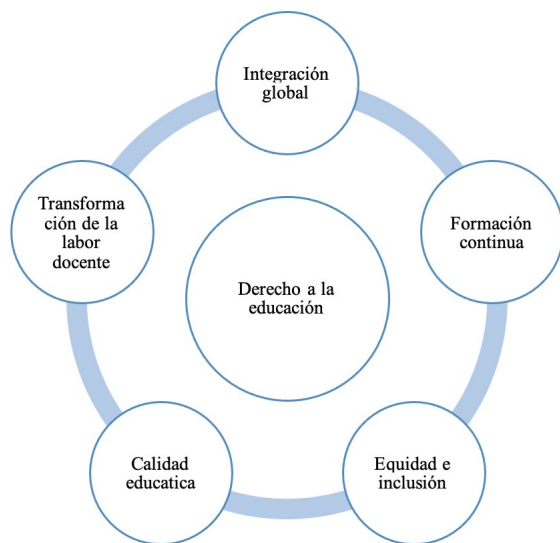
La adaptación de la educación a la IA plantea diversos desafíos éticos y exige responsabilidad a la comunidad educativa en su búsqueda de igualdad educativa, a pesar de la resistencia al cambio en muchas instituciones (International Telecommunication Unión, 2021). La digitalización requiere docentes competentes que implementen estrategias innovadoras en el aula (Viñoles et al., 2022) y alineadas a los desafíos tecnológicos globales (Coronel de León, 2022).

3.5. Oportunidades de la IA en la formación docente- investigativa



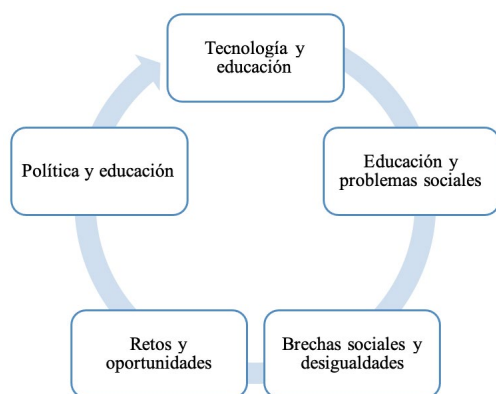
La IA es un valioso instrumento para la enseñanza, la automatización de tareas y actividades escolares (Joksimovic et al., 2023), lo que fortalece y fomenta la interdisciplinariedad en las investigaciones (González, 2023). Sin embargo, su uso indebido puede generar riesgos, divisiones y exacerbar desigualdades sociales (Lloret et al., 2022).

3.6. Papel de las políticas educativas y estrategias institucionales



En el Perú, la educación es un derecho elemental (Roncal, 2024), y las políticas públicas se centran en la formación continua de los docentes y la integración global de la IA en las aulas (García Peñalvo, 2024). El enfoque de acción respecto a los problemas sociales se basa en los principios de equidad e inclusión, subrayando la necesidad de mejorar el currículo (Martínez y Herrera, 2023). La calidad educativa implica innovación en infraestructura y recursos para transformar el ejercicio docente y el sistema educativo (Villegas et al., 2022). Este enfoque busca la formación continua, la mejora de la infraestructura, la gestión educativa, y la actualización de los procesos (Ccoto, 2023).

3.7. Impacto y restos de la IA en la calidad educativa



La tecnología desempeña un papel esencial en la formación educativa, abordando problemas sociales (García Velásquez, 2023). Las políticas educativas se enfocan en la atención de brechas sociales para reducir las desigualdades que limitan el acceso equitativo a la educación (Narcizo, 2021). La IA en la educación representa retos y oportunidades en términos de equidad y acceso digital, integrando diversos componentes educativos para fortalecer los recursos de aprendizaje (Baidoo y Owusu, 2023).

3.8. Perspectivas futuras y proyección de la labor docente



Los docentes reconocen la importancia de la IA en su labor profesional, en los contenidos académicos y estrategias de aprendizajes (Baidoo y Owusu, 2023). Por ello, es fundamental que desarrollen habilidades digitales para integrarlas en su práctica pedagógica y alfabetización digital (Ramazan y Gizem et al., 2023). Asimismo, las universidades deben entender la funcionalidad de la IA para superar las barreras tecnológicas (García Peñalvo, 2024), considerando la necesidad de adaptar los procesos educativos a la modalidad virtual. Esto resalta la importancia de ajustar normas y procedimientos en un contexto académico que priorice la ética y la reflexión crítica (Tuesta et al., 2022).

El desarrollo de capacidades investigativas es esencial para responder a las demandas educativas, lo que implica no solo adquirir habilidades técnicas en IA, sino también fomentar el pensamiento crítico y la reflexión sobre la práctica docente. La IA facilita el acceso a grandes volúmenes de información, permitiendo a los docentes realizar investigaciones más profundas fundamentadas en la evidencia (Aguirre et al., 2024). Además, la capacitación en herramientas de IA puede estimular la curiosidad intelectual y la innovación en la enseñanza, promoviendo un enfoque más activo en la investigación educativa (González, 2023).

Sin embargo, una limitación común en los artículos analizados es la falta de investigaciones longitudinales que evalúen el impacto a largo plazo de la IA en la práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes. Algunos estudios se centran en contextos específicos, lo que puede restringir la generalización de los resultados a otras realidades educativas (Ccoto, 2023). Además, la mayoría de los trabajos no abordan como integrar efectivamente las herramientas de IA en el currículo, lo que es esencial para maximizar su potencial (Kiryakowa y Kozhuharova, 2024). Estas limitaciones subrayan la necesidad de realizar estudios más amplios que consideren diferentes contextos y enfoque pedagógicos.

Tabla 3
Artículos Revisados.

Autores	Conclusiones	Aportes
Vera (2023)	La IA presenta desafíos significativos, pero también oportunidades para mejorar la educación superior	Fomenta actitudes positivas y mejora las competencias investigativas en los docentes
Zielinski et al. (2023)	Los chatbots facilitan la redacción y revisión de publicaciones académicos de manera eficiente	Aumenta habilidades investigativas mediante el uso de herramientas de IA en educación
Shan et al. (2024)	La IA está transformando la educación, mejorando la enseñanza y el aprendizaje	Resalta la importancia de la IA en el desarrollo de competencias docentes
Aguirre-Aguilar et al. (2024)	La IA potencia las competencias investigativas en la formación universitaria	Desarrolla las habilidades críticas y analíticas en los docentes
García-Velásquez (2023)	La IA es crucial para la preservación y análisis del patrimonio cultural educativo	La IA enriquece las competencias investigativas docentes en comunidades digitales.
Kiryakova & Kozhuharova (2024).	Los docentes requieren competencias digitales específicas para integrar la IA a la enseñanza	Los docentes deben mejorar las actitudes hacia la IA en la práctica pedagógica
Viñoles-Cosentino et al. (2022)	Capacitar a los docentes en competencias digitales es esencial en el contexto universitario	La capacitación refuerza las actitudes positivas hacia la adopción de la IA
Coronel de León (2022)	El conectivismo redefine la educación mediante la integración de tecnologías emergentes.	La IA promueve la investigación colaborativa y la conectividad en el aprendizaje.
Joksimovic et al. (2023)	La IA apoya la resolución de problemas complejos en el ámbito educativo.	La IA mejora las competencias investigativas y metodológicas en docentes.
González-González (2023)	La IA transforma metodologías de enseñanza, requiriendo adaptación por parte de los docentes.	La IA fomenta la mejora de capacidades investigativas en la práctica educativa.
Lloret et al. (2022)	Los sistemas educativos basados en IA pueden evaluar y mejorar la calidad educativa.	La IA proporciona recursos que fortalecen y dinamizan la investigación docente.
García et al. (2024)	La IA generativa presenta oportunidades significativas para la mejora educativa.	Urgente necesidad de capacitación docente en tecnologías emergentes.
Menacho et al. (2024)	La IA facilita el aprendizaje autónomo de los futuros docentes universitarios	El uso de la IA como herramienta educativa busca mejorar la investigación docente.
Villegas et al. (2022)	El acompañamiento pedagógico mejora significativamente el desempeño de los docentes.	La capacitación fomenta la investigación y la adaptación docente a la IA.
Ccoto (2023)	El desempeño docente está directamente relacionado con la calidad educativa.	La capacitación en IA mejora las competencias investigativas y el desempeño docente.
Socorro & Reche (2022)	Las actitudes de los docentes hacia las TIC influyen en la formación educativa eficiente.	La capacitación de los docentes es clave para el manejo de tecnologías educativas.
Gallent et al. (2023)	La IA generativa plantea desafíos éticos que afectan la integridad académica en educación superior	La capacitación promueve la reflexión sobre la ética y la integridad en la investigación docente.
Narcizo (2021)	La brecha digital es un desafío significativo en la educación peruana	Cerrar brechas digitales es esencial para la integración de la IA en la educación
Baidoo-Anu & Owusu (2023).	La IA puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje en diversos entornos educativos.	La IA fortalece las habilidades investigativas y metodológicas de los docentes.

Ramazan & Gizem (2023)	El uso de herramientas de IA mejora las habilidades, el pensamiento y motivación	La IA impacta positivamente en las competencias investigativas de los docentes.
Tuesta et al. (2022)	La responsabilidad educativa debe adoptar tecnologías que mejoren la educación virtual.	La IA puede mejorar las capacidades investigativas para atender la educación virtual
Velander et al. (2024)	La comprensión de la IA es crucial para la implementación efectiva en la educación.	La formación continua mejora las capacidades investigativas en docentes.
Cotrado (2020)	Las políticas educativas afectan la práctica docente, promoviendo una cultura de rendimiento y eficiencia.	Es esencial la formación docente en capacidades investigativas en contextos de cambio.

Los artículos revisados ofrecen resultados variados sobre la implementación de la IA en diferentes contextos educativos. Por ejemplo, Gallent et al. (2023) abordaron la ética y la integridad académica, destacando cómo la IA puede influir en la percepción del aprendizaje en la educación universitaria. En contraste, Menacho et al. (2024) enfatizaron el uso de la IA como herramienta para el aprendizaje autónomo, presentando un enfoque más positivo y proactivo. Para innovar en la labor docente y la investigación, se podrían establecer plataformas de colaboración entre instituciones, permitiendo a los docentes intercambiar recursos y experiencias sobre el uso de la IA. Esto enriquecería la práctica docente y fomentaría una investigación más activa y colaborativa (González-, 2023).

Además, la IA se emplea en diversas actividades de investigación. Los docentes pueden utilizar herramientas de análisis de datos basadas en IA para trabajar con información sobre el rendimiento estudiantil, lo que les permite identificar tendencia, patrones y áreas de mejora (Ramazan y Gizem, 2023). Asimismo, el uso de plataformas de IA para la revisión de literatura facilita el acceso a estudios relevantes, optimizando la elaboración de publicaciones académicas (Zielinski et al., 2023). Estas aplicaciones no solo mejoran la calidad de la investigación docente, sino que también promueven un enfoque centrado en la toma de decisiones educativas.

No obstante, para superar la resistencia de los docentes al uso de la IA es esencial implementar estrategias de capacitación específica que aborden los aspectos técnicos como pedagógicos. Se propone desarrollar de programas de formación que incluyan talleres prácticos sobre el uso de herramientas de IA en al aula y sesiones que discutan sus beneficios en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, es fundamental fomentar una cultura de colaboración donde los docentes compartan experiencias y buenas prácticas (Aguirre et al., 2024). La formación debe ser continua y adaptativa, permitiendo a los docentes explorar distintas aplicaciones de la IA en su contexto educativo, lo que ayudará a reducir la resistencia y aumentar la aceptación (Wang et al., 2024).

Conclusiones

Se concluyó que las actitudes docentes frente a la IA son heterogéneas, oscilando entre la aceptación y la resistencia. Si bien muchos reconocen el potencial de la IA para enriquecer sus prácticas pedagógicas e investigativas, también manifiestan inquietudes respecto a su capacidad de adaptarse a esta nueva realidad. Las competencias investigativas se ven condicionadas por el nivel de formación digital de los docentes, lo que subraya la necesidad de una capacitación especializada para afrontar los retos que la IA plantea en el ámbito académico.

También se determinó que las competencias docentes esenciales para la enseñanza y la investigación incluyen habilidades en el manejo de herramientas digitales, análisis de datos y la integración de la IA en el diseño de experiencias de aprendizaje. Además, resulta imprescindible una formación continua que permita a los docentes mantenerse actualizados en un entorno tecnológico dinámico. Estas competencias son fundamentales para desarrollar estrategias pedagógicas efectivas y realizar investigaciones relevantes y de calidad.

Asimismo, la evaluación de las actitudes docentes revela una combinación de entusiasmo y resistencia. Un número considerable de docentes muestra apertura hacia la adopción de la IA, reconociendo su potencial transformador en la educación. Sin embargo, persisten preocupaciones relacionadas con la falta de capacitación específica y el temor a que la IA pueda sustituir la interacción humana en el aula. Este contexto demanda programas de formación que aborden tanto las habilidades técnicas como las actitudes hacia el cambio.

La IA ofrece múltiples oportunidades para mejorar la enseñanza y la investigación, destacándose la personalización del aprendizaje, que permite adaptar los contenidos a las necesidades individuales, y la automatización de tareas administrativas que libera tiempo para la enseñanza. Además, la facilita la recopilación y análisis de grandes volúmenes de datos, enriqueciendo la calidad investigativa apoyando la toma de decisiones educativas. No obstante, es fundamental implementar estas oportunidades de manera crítica, considerando los riesgos asociados y manteniendo un enfoque centrado en el estudiante.

Dentro de esto, se propone implementar programas específicos sobre el uso de la IA en la educación, que incluyan talleres prácticos, seminarios y cursos en línea. Estos programas deben enfocarse en el desarrollo de competencias digitales e investigativas, asegurando que los docentes adquieran confianza y habilidades para integrar la IA en su práctica pedagógica. Además, se sugiere ofrecer certificaciones para reconocer formalmente estas competencias.

Las universidades deben establecer marcos normativos que promuevan la integración de la IA en el currículo y en las prácticas académicas, facilitando la adopción de tecnologías emergentes y garantizando el acceso a los recursos tecnológicos adecuados. También es esencial fomentar la cooperación entre campus, filiales y disciplinas para desarrollar enfoques multidisciplinarios en la enseñanza e investigación sobre la IA, potenciando el intercambio de conocimientos y experiencias. Se resalta la necesidad de incentivar la participación de los docentes en proyectos que utilicen IA, permitiendo la experimentación con sus beneficios y desafíos. La difusión de casos de éxito a través de conferencias, seminarios y publicaciones servirá como motivación para adoptar nuevas metodologías.

Las universidades deben invertir en mejorar la infraestructura tecnológica para garantizar que docentes y estudiantes cuenten con las herramientas necesarias para un uso efectivo de las IA. Asimismo, se deben implementar sistema de evaluación continua para medir el impacto de la formación y el uso de la IA en los aprendizajes, junto con mecanismos de apoyo psicológico y emocional para abordar la resistencia al cambio y las inquietudes relacionadas con la adopción tecnológica.

Referencias

- Aguirre, G., Esquivel, I., Edel, R., y Veytia, M. (2024). AI in the development of research competencies in postgraduate studies. *Alteridad*, 19(2), 162-172. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.01>
- Baidoo, D. y Owusu, L. (27 de enero de 2023). Education in the age of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT to promote teaching and learning. SSRN. <https://ssrn.com/abstract=4337484>
- Ccoto, T. (2023). Desempeño docente en la calidad educativa. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(29), 1361–1373. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.597>
- Cotrado, B. (2020). Políticas educativas de la nueva gestión pública en Perú: Los docentes en la cultura de la performatividad. *Olhar de Professor*, 23, 01-13. <https://www.redalyc.org/journal/684/68464195031/html/>
- Gallent, C., Zapata, A., y Ortega, J. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: Una mirada ética y la integridad académica. *Revista Electrónica de Evaluación Educativa*, 29(2). <http://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134>
- García Peñalvo, F., Llorens, F., y Vidal, J. (2024). The new reality of education in the face of the advances of generative artificial intelligence. *RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 9–39. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- García Velázquez, L. (2023). Inteligencia artificial y patrimonio cultural: Una aproximación desde las humanidades digitales. *DICERE*, (4), 149–160. <https://doi.org/10.35830/dc.vi4.55>
- González, C. (2023). The impact of artificial intelligence on education: Transforming the way we teach and learn. *Revista Currículum*, (36), 51-60. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2023.36.03>
- International Telecommunication Union (ITU) (2021). *Measuring digital development: Facts and figures 2021*. ITU. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/FactsFigures2021.pdf>
- Joksimovic, S., Ifenthaler, R., Marrone, M., De Laat, G., y Siemens, G. (2023). Opportunities of artificial intelligence for supporting complex problem-solving: Findings from a scoping review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100138>
- Kiryakova, G. y Kozhuharova, D. (2024). The digital competences necessary for the successful pedagogical practice of teachers in the digital age. *Education Sciences*, 14(5). <https://doi.org/10.3390/educsci14050507>
- Lloret, C., González, A., y Raboso, D. (2022). AI-based education systems and resources that support and evaluate education. <https://assets.pubpub.org/4fv1h4my/4bd0b28b-2cc5-4009-a9bb-0882fb463e80.pdf>

- Martínez, C. y Herrera, L. (2023). Políticas educativas y calidad de la educación en básica secundaria: Tendencias investigativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 4591-4602. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4784
- Menacho, M., Pizarro, L., Osorio, J., Osorio, J., y León, B. (2024). Inteligencia artificial como herramienta en el aprendizaje autónomo de los estudiantes de educación superior. *Revista InveCom*, 4(2), 1-9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10693945>
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2020). Educación y tecnologías emergentes en el Perú. *Gob.Pe*. <https://www.minedu.gob.pe>
- Narcizo, C. (2021). Tensiones respecto a la brecha digital en la educación peruana. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 1(2). <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v1i2.21039>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2018). The 2030 agenda and the sustainable development goals: An opportunity for Latin America and the Caribbean. *Naciones Unidas*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). (2019). Estudios económicos de la OCDE. *OECD*. <https://www.oecd.org/economy/surveys/Colombia-2019-OECD-economic-survey-overview-spanish.pdf>
- Pita, B. (2020). Políticas públicas y gestión educativa: Entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. *Civilizar*, 20(39), 139-152. <https://doi.org/10.22518/jour.cesh/2020.2a09>
- Ramazan, Y., y Gizem, K. (2023). The effect of generative artificial intelligence (AI)-based tool use on students' computational thinking skills, programming self-efficacy and motivation. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100147>
- Roncal, J. (2024). Políticas públicas para garantizar el acceso a una educación de calidad. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 1555-1572. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1970>
- Socorro, J. y Reche, E. (2022). Actitudes del profesorado ante el uso y manejo de las TIC en la formación eficiente. *Ciencias Sociales y Educación*, 11(21), 166-196. <https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a8>
- Soylu, F. y Özkan, B. (2021). The relationship between preschool teachers' attitudes toward science education and levels of cognitive flexibility. *Education Quarterly Reviews*, 4(1). <https://ssrn.com/abstract=3836098>
- Torres, R., Mejía, N., y Huayta, Y. (2024). Problemas y desafíos de las políticas públicas educativas en América Latina: Una revisión sistemática. *Comuni@cción*, 15(2), 167-180. <https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.15.2.1052>

- Tuesta, J., Díaz, M., Castillo, R., y Criollo, V. (2022). Responsabilidad social de la universidad peruana en el contexto de la educación virtual. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(6), 329-339. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8598060>
- Van Der Vlies, R. (2020). Digital strategies in education across OECD countries: Exploring education policies on digital technologies. *OECD*. <https://dx.doi.org/10.1787/33dd4c26-en>
- Velander, J., Taiye, M., Otero, N., y Milrad, M. (2023). Artificial intelligence in K-12 education: Eliciting and reflecting on Swedish teachers' understanding of AI and its implications for teaching and learning. *Educ Inf Technol*, 29, 4085–4105. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11990-4>
- Vera, F. (2023). Integrating artificial intelligence in higher education: Challenges and opportunities. *Transformar*, 4(1), 17–34. <https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84>
- Villegas, E., Aguilar, J., Villegas, F., y Vásquez, C. (2022). Acompañamiento pedagógico para mejorar el desempeño docente en una institución educativa pedagógica pública, Juliaca, La Libertad. *Tecno Humanismo. Revista Científica*, 2(3), 484-508. <https://doi.org/10.53673/th.v2i3.174>
- Viñoles, V., Sánchez, A., y Esteve, F. (2022). Development of digital teaching competence in university contexts: A systematic review. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 20(2), 11-27. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.001>
- Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., y Du, Z. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems with Applications*, 252. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167>
- Zielinski, C., Winker, M., Aggarwal, R., Ferris, L., Heinemann, M., Lapeña, J., Pai, S., Ing, E., Citrome, L., Alam, M., Voight, M., Habibzadeh, F., y WAME Board. (2023). Chatbots, generative AI, and scholarly manuscripts: Recommendations on chatbots and generative artificial intelligence in relation to scholarly publications. *World Association of Medical Editors*. <https://www.wame.org/page2.php?id=106>

Copyright (2025) © Ocupa-Cabrera Hitler Giovanni; Meneses-La-Riva Monica Elisa



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

Diferenciación en la Gestión Académica de Carreras de Formación Militar: Estudio Comparativo en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE

Differentiation in Academic Management of Military Training Programs: A Comparative Study at the Armed Forces University ESPE.

Fecha de recepción: 2024-11-08 · Fecha de aceptación: 2025-03-28 · Fecha de publicación: 2025-09-10

María Fernanda Serrano Aldaz¹

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Ecuador

mfserrano@espe.edu.ec

<https://orcid.org/0009-2240-0180>

Manolo Germán Cruz Ordoñez²

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Ecuador

mgcruz@espe.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-1959-6639>

Mishell Romina Angulo Alvarez³

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Ecuador

mrangulo@espe.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-6434-6137>

Cristina Maribel Dávila Molina⁴

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Ecuador

cmdavila1@espe.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0007-6725-088X>

Resumen

La presente investigación examinó la diferenciación en la gestión académica de las carreras de formación militar en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE con un enfoque comparativo entre las carreras focalizadas y no focalizadas. La investigación analizó la estructura y características de estas carreras. Los resultados mostraron que dicha carrera se distingue por implementar una modalidad dual de formación, que implica una mayor carga horaria y una estrecha colaboración académica con el Ministerio de Defensa. Esta modalidad en la que los cadetes alternan entre estudios académicos y formación práctica es única en comparación con otras carreras no focalizadas, y es vista como esencial para asegurar la formación de oficiales capacitados en habilidades militares y competencias académicas. Además, se observó que la gestión académica en la carrera de Ciencias Militares no solo está orientada a la adquisición de conocimientos teóricos, sino también a la formación ética y práctica de los futuros oficiales. Se concluyó que esta diferenciación en la gestión académica es fundamental para la formación de oficiales competentes. El estudio también sugirió que este enfoque diferenciado en la gestión académica podría servir de modelo para otras instituciones de educación superior interesadas en combinar formación académica con habilidades prácticas.

Palabras clave: gestión académica, educación militar, carreras focalizadas, Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE

Abstract

This research examined the differentiation in academic management of military training programs at the Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, using a comparative approach between specialized and non-specialized programs. The study analyzed the structure and characteristics of these programs. The results indicated that the military sciences program stands out for implementing a dual training modality, which entails a greater hourly workload and close academic collaboration with the Ministry of Defense. This modality, in which cadets alternate between academic studies and practical training, is unique when compared to non-specialized programs and is regarded as essential for ensuring the development of officers proficient in both military skills and academic competencies. Furthermore, it was observed that the academic management of the Military Sciences program is oriented not only toward the acquisition of theoretical knowledge but also toward the ethical and practical formation of future officers. The study concluded that this differentiation in academic management is fundamental to the preparation of competent officers. It also suggested that this differentiated approach could serve as a model for other higher education institutions interested in integrating academic education with practical skill development.

Keywords: academic management, military education, focused careers, University of the Armed Forces ESPE

Introducción

En el contexto de la educación militar, la integración de programas académicos junto con entrenamiento militar tradicional es importante para responder a los desafíos de seguridad modernos, que son cada vez más complejos y multifacéticos. Según Metz (2021) y Zelbo (2024), las academias militares modernas están adaptando sus currículos para incluir estudios en ciencias políticas, relaciones internacionales, y tecnología de la información, lo que refleja la necesidad de oficiales que no solo sean estrategias militares, sino también diplomáticos y líderes informados globalmente.

La Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE en Ecuador ha sido pionera en este enfoque integrador, diseñando programas que preparan a los estudiantes no solo en habilidades militares, sino también en competencias académicas aplicables en diversos contextos cívicos y administrativos. Como señalan Fernández y Álvarez (2018), la universidad ha fortalecido las capacidades defensivas del país y ha fomentado una visión más amplia del rol de los militares en la sociedad, incluyendo áreas como la gestión de desastres naturales y el desarrollo tecnológico. Este modelo formativo responde a tendencias globales en educación militar, similares a las implementadas en Brasil y Cuba, donde la formación técnica y profesional ha integrado teoría y práctica de manera efectiva en los últimos veinte años (Silva & Oliveira, 2019; Lorenzo, 2012).

El presente estudio tuvo como objetivo principal analizar la diferenciación en la gestión académica de la carrera de Ciencias Militares, comparándola con las carreras no focalizadas de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. Este análisis se centró en destacar las particularidades de la modalidad dual, que combina la formación académica con la práctica profesional bajo la supervisión del Ministerio de Defensa. Dado que esta modalidad es única en su estructura, es esencial examinar cómo influye tanto en la carga horaria como en la preparación práctica y ética de los cadetes, en comparación con las carreras no focalizadas. Así, se espera identificar las características que hacen que la carrera de Ciencias Militares ofrezca una preparación más integral.

Además, es importante explorar cómo la colaboración institucional con el Ministerio de Defensa impacta en la formación de oficiales que no solo deben ser competentes en habilidades militares, sino también en áreas académicas y éticas. Comparar los resultados formativos entre los estudiantes de Ciencias Militares y aquellos de otras carreras no focalizadas permitirá evaluar la efectividad de esta modalidad en la adquisición de competencias esenciales. Asimismo, esta investigación buscó determinar si el enfoque diferenciado en la gestión académica de la carrera de Ciencias Militares puede ofrecer un modelo replicable para otras instituciones de educación superior interesadas en combinar formación teórica y práctica de manera eficiente.

La justificación de este estudio radicó en la necesidad de formar oficiales capaces de responder a los retos actuales del entorno global. En este sentido, la modalidad dual implementada en la carrera de Ciencias Militares representa una adaptación específica de principios pedagógicos ya establecidos en otros contextos educativos, como la formación técnica en Ecuador (Vásquez, 2019; Muñoz, 2020; Gualán et al., 2023). En otros países, como Singapur, Siew y Koh (2023) señalan que el aprendizaje experiencial y la aplicación práctica son fundamentales para el desarrollo del

liderazgo, un principio central en la educación dual. Aunque la formación dual no es una innovación en sí misma, su aplicación en el contexto militar de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE es novedosa, ya que combina una sólida formación teórica con una práctica intensiva en colaboración con el Ministerio de Defensa. Este enfoque responde a la creciente demanda de profesionales que puedan operar en contextos militares y civiles con una formación ética y práctica sólida.

Por otra parte, este análisis comparativo entre carreras focalizadas y no focalizadas fue crucial para determinar si la gestión diferenciada es un factor determinante en la preparación de oficiales más capacitados y éticamente responsables. Este enfoque también permitió generar recomendaciones que podrían aplicarse en otros programas académicos, tanto en Ecuador como a nivel internacional. De esta forma, el presente estudio contribuyó no solo al campo de la educación militar, sino también al desarrollo de estrategias pedagógicas que promuevan una formación integral y adaptada a las demandas del mundo contemporáneo.

Con lo mencionado anteriormente, se reflejó una tendencia global en la educación superior militar, donde la formación se ve cada vez más como un componente integral del desarrollo nacional e internacional. Al expandir los horizontes educativos de los cadetes, las instituciones como la ESPE garantizan que los futuros líderes militares puedan operar eficazmente en un mundo que requiere tanto competencia militar como habilidades de liderazgo y toma de decisiones éticas y estratégicas.

1.1 Marco Conceptual

Previo al tratamiento conceptual de la gestión académica de las carreras se requiere inicialmente revisar la teoría sobre lo que se entiende por “política pública”, para lo cual De la Parte et al. (2016) quienes la conciben como un conjunto de acciones que un Estado diseña y gestiona a través del gobierno y su administración pública con el propósito de satisfacer las necesidades de la sociedad. En este sentido, para la gestión del componente educativo superior ecuatoriano se generó el siguiente cuerpo legal regulatorio: La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior (REGLOES), el Reglamento de Régimen Académico (RRA), el Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos que confieren las Instituciones de Educación Superior del Ecuador (RANT), el Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (REGSNNA), el Reglamento de Carrera y Escalafón del Personal Académico del Sistema de Educación Superior (RECEPA) y el Reglamento para las Carreras y Programas en Modalidad de Formación Dual (RECADUAL).

Para la investigación, se consideraron como unidades de estudio a las carreras de grado presenciales focalizadas y no focalizadas. Al respecto, la Secretaría de Educación Superior a través del REGSNNA (2021), definió a las carreras focalizadas como aquellas tienen por objetivo la “... profesionalización de trabajadoras y trabajadores, así como, servidoras y servidores públicos...”. Además, menciona que se podrán ofertar carreras en formación dual, bajo la modalidad de carreras focalizadas. En el presente caso, la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE oferta este tipo de carreras para la formación del personal militar de las Fuerzas Armadas, exclusivamente.

Desde el punto de vista normativo, el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior (Presidencia de la República del Ecuador, 2019) concibe la Gestión educativa universitaria al ejercicio de las funciones que ejerce el decano y/o sub decano de una carrera. Para el desarrollo del estudio, Casassus (2000), en el contexto de la teoría de la gestión educativa de una carrera, afirma que los procesos que implican son las funciones de planificación, gestión financiera, gestión de recursos humanos y la vinculación con los usuarios. En cuanto al análisis del factor de la gestión académica calificada como diferenciada, previamente es necesario recurrir al abordaje teórico de su antípoda: el paradigma de la convergencia; la misma que, a decir de Dettmer (2004), es la característica o acción de las regulaciones que tienden a concurrir a un mismo punto y que estas se manifiestan en el contexto de la globalización y en los procesos sociales, específicamente en la Educación Superior, potenciadas por la influencia de las nuevas tecnologías de la información y las diversas formas de producción.

Con esta premisa, siguiendo a Dettmer (2004) se puede corroborar que el fenómeno de la divergencia aparece como una tendencia opuesta a la convergencia y se manifiesta como un rasgo antagónico a la homogenización y estandarización; razón por lo cual se han diseñado iniciativas tendientes a la diferenciación de los sistemas y procesos de la educación superior como respuesta a los cambios estructurales, organizativas o a las exigencias del mercado. Afirma, además, que existen argumentos válidos que contravienen a la convergencia como la reducción a la autonomía de los sistemas educativos o la promoción de la disparidad de las estructuras sociales o laborales; lo cual, alienta positivamente a un examen profundo sobre la diversidad y la diferenciación de las políticas de educación superior.

Para la presente investigación, es necesario considerar y recurrir a la distinción que Huisman (1996) realiza entre “diferenciación y diversidad” en el ámbito de la educación superior; atribuyendo al primer término como “algo nuevo” dentro de un sistema educativo, mientras que al concepto de diversidad lo relaciona con la variedad de entidades dentro del sistema o distintas formas de esta. Brunner (2006), afirma que para el estudio de la diferenciación institucional de los sistemas de educación superior se consideran dos dimensiones: el nivel y el sector. En función de esta primera clasificación, el autor identifica a los niveles universitario y no universitario; mientras que en niveles se menciona al sector público y privado. Adicional, el autor describe otras variables, que son referentes internacionales para efectos de los estudios comparado, a saber: el tamaño, la admisión, la duración de los programas, los certificados, los contenidos académicos versus vocacionales, la cooperación, el financiamiento, el gasto por alumno, la legislación, el personal académico, el aseguramiento de la calidad y el mercado laboral, transferencia y las tensiones en sistemas con más de un nivel educativo.

En el ejercicio comparativo de las carreras que oferta la universidad, se considerará lo que Birnbaum (1983) distingue como diversidad institucional y sus seis variables: el control, el tamaño, la matrícula, la proporción de estudiantes y los tipos de programa. Se complementa esta concepción con los aportes que Meek (2000) realiza con los siguientes enfoques que forman parte de la diversidad en la educación superior: el sistémico, el estructural, el programático, el procedimental, el reputacional, por composición de clientelas, y por los valores y el clima cultural.

Otro factor importante para tomar en cuenta es lo que Clark sustenta como componente de la diversidad a la “disciplina académica”, ya que esta se manifiesta como motor de los procesos de investigación y desarrollo de la misma. Afirma que la Educación superior está basada en la división de trabajo y en la diferenciación del conocimiento profesional, lo que conduce a una creciente diversificación y desintegración estructural de las disciplinas en las instituciones.

Para el estudio se considera la perspectiva sistémica que propone Guy (2000) pues sostiene que este hecho deviene de las distintas visiones que se presentan en las relaciones entre gobierno, la educación superior y la sociedad; afirma, además, que la diversidad es producto de la demanda de las masas por educación superior, la segmentación del sistema y la diversidad de programas, razón por la cual se la debe abordar su análisis desde un enfoque sistémico.

Finalmente, se abordó la perspectiva ambiental que Van Vught (1996) proporciona ya que en esta se incluyen aspectos muy necesarios para el estudio como es la ecología de la población como fuente de variabilidad y homogeneidad de las formas institucionales, a la dependencia de recursos como medio de interacción entre organizaciones y sus ambientes; y finalmente, al isoformismo como mecanismo de supervivencia mediante la adaptación al ambiente en el cual operan.

1.2. Tendencias en educación militar y gestión académica.

La educación militar ha experimentado una transformación significativa en las últimas décadas, impulsada tanto por cambios tecnológicos como por las nuevas exigencias de la seguridad global. La gestión académica en estas instituciones ha tenido que adaptarse, no solo para incorporar avances tecnológicos sino también para preparar a los oficiales para roles que requieren habilidades interdisciplinarias y capacidad de liderazgo en escenarios complejos. Según estudios de Keegan (2020), la introducción de tecnologías de la información y simulaciones avanzadas en los programas de entrenamiento militar refleja esta tendencia hacia una enseñanza más interactiva y tecnológicamente enriquecida.

En términos de gestión académica, las instituciones militares han adoptado enfoques más colaborativos y centrados en el estudiante, inspirados por prácticas pedagógicas contemporáneas en la educación superior; incluyendo métodos de aprendizaje basados en problemas, que Johnson y Meyer (2019) identifican como cruciales para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y toma de decisiones en contextos de presión. Estos métodos no solo mejoran la capacidad de los estudiantes para aplicar conocimientos teóricos en situaciones prácticas, sino que también fomentan una cultura de aprendizaje continuo esencial para la carrera militar. Además, la gestión académica en las academias militares ha comenzado a enfocarse más en la ética y la responsabilidad social, preparando a los oficiales para liderar con integridad y conciencia social. Según Thompson (2021), este cambio responde a una demanda global de fuerzas armadas que actúen bajo estándares éticos estrictos y que sean capaces de integrarse eficazmente en operaciones multinacionales y misiones de paz.

La Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, por ejemplo, ha sido líder en la implementación de programas que integran estos nuevos paradigmas pedagógicos y de gestión. La inclusión de cursos sobre derechos humanos y derecho internacional humanitario, como destacan Silva y

Castillo (2018), evidencia un compromiso con la formación de oficiales que comprendan y respeten las leyes internacionales y los principios éticos. Aunque la importancia de la educación militar y su adaptación a los cambios contemporáneos es ampliamente reconocida, persiste una notable falta de investigación empírica detallada sobre la efectividad de las nuevas metodologías pedagógicas en la gestión académica de las instituciones militares.

Estudios previos han abordado diversos aspectos de la educación militar, pero pocos han investigado en prácticas de gestión académica específicas, mismas que influyen en la preparación y el rendimiento de los futuros oficiales en un contexto real. Además, a pesar de la incorporación de tecnologías avanzadas y enfoques pedagógicos interactivos en la formación militar existe una brecha significativa en el estudio de su integración efectiva dentro de los currículos tradicionalmente rígidos de las academias militares; como señala Baxter (2022), mientras que la tecnología ha revolucionado el entrenamiento táctico, su impacto en la formación académica general aún no está bien documentado ni comprendido. Otra área poco explorada es el impacto de la formación en derechos humanos y ética en la efectividad de los oficiales en operaciones internacionales. Aunque Silva y Castillo (2018) destacan la creciente inclusión de estos temas en los currículos militares, hay una escasez de estudios que evalúen los resultados de estos programas en términos de comportamiento ético y toma de decisiones en situaciones de conflicto real.

Este estudio propuso aportar en estas áreas examinando cómo la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE ha implementado y gestionado cambios en su currículo y métodos pedagógicos para enfrentar los desafíos contemporáneos de la formación militar; también, contribuirá a la comprensión de los enfoques pedagógicos y estrategias de gestión adoptados en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, proporcionando evidencia empírica sobre su impacto en la formación de oficiales competentes y éticamente preparados.

Metodología

El presente trabajo adoptó un enfoque comparativo, que en la concepción de Latorre (2005), citado en Caballero (2016), pretende describir, comprender y explicar la realidad. Además, se ciñó a la estructura correspondiente al diseño metodológico definiendo el problema, la hipótesis de trabajo y las unidades de análisis; luego de lo cual, se desarrolló la investigación aplicando la fase descriptiva, interpretativa, yuxtaposición, comparativa o explicativa y la fase prospectiva.

Las fuentes de información utilizadas incluyen datos primarios obtenidos de la base institucional BANNER, un sistema que centraliza registros académicos oficiales y permite la recopilación estructurada de datos para estudios de gestión educativa. Según González (2023), este tipo de bases de datos constituyen una fuente primaria cuando proveen información directamente de registros administrativos sin intermediación analítica previa. El estudio adoptó un enfoque mixto (Creswell, 2014), combinando análisis cuantitativo para examinar datos extraídos de la base institucional BANNER y cualitativo mediante el análisis documental y la construcción de una cartografía conceptual. La metodología siguió el método analítico-sintético, en el cual se descomponen los elementos clave de la gestión académica para su posterior síntesis y comprensión global (Sampieri et al., 2006). Además, se aplicó el método comparativo, que

permite contrastar diferentes prácticas de gestión académica dentro de las 25 carreras de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, pues según Sartori (1994), la comparación es esencial para identificar patrones, establecer relaciones causales y comprender la evolución de modelos educativos en instituciones militares

Tabla 1

Áreas de Conocimiento y Carreras Presenciales de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.

Área de Conocimiento (Departamento)	Carrera
Energía y Mecánica	Petroquímica
	Mecatrónica
	Ingeniería Automotriz
	Mecánica
Ciencias de la Computación	Ingeniería en Software
	Tecnologías de la Información
Eléctrica, Electrónica y Telecomunicaciones	Telecomunicaciones
	Electrónica y Automatización
	Electromecánica
Ciencias de la Vida y de la Agricultura	Agropecuaria
	Biotechnología
Ciencias Administrativas, Económicas y del Comercio	Administración de Empresas
	Comercio Exterior
	Contabilidad y Auditoría
	Mercadotecnia
	Turismo
Ciencias de la Tierra y la Construcción	Ingeniería Civil
	Ingeniería en Tecnología Geoespaciales
Área de Conocimiento (Departamento)	Carrera
Ciencias Médicas	Medicina
Ciencias Humanas y Sociales	Pedagogía de la Actividad Física y Deporte
	Educación Inicial
Seguridad y Defensa	Ciencias Militares
	Ciencias Navales
	Ciencias Militares Aeronáuticas
	Ciencias Náuticas

El muestreo aplicado fue el no probabilístico, debido a que obedeció al criterio de la intensidad por antigüedad y tradición de la carrera por área de conocimiento, por lo tanto, se consideró a una sola carrera por área de conocimiento, de la siguiente manera:

Tabla 2

Muestra de las Carreras Presenciales de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, objeto de estudio.

Área de Conocimiento (Departamento)	Carrera
Energía y Mecánica	Mecánica
Ciencias de la Computación	Ingeniería en Software
Eléctrica, Electrónica y Telecomunicaciones	Telecomunicaciones
Ciencias de la Vida y de la Agricultura	Agropecuaria
Ciencias Administrativas, Económicas y del Comercio	Administración de Empresas
Ciencias de la Tierra y la Construcción	Ingeniería Civil
Ciencias Humanas y Sociales	Pedagogía de la Actividad Física y Deporte
Seguridad y Defensa	Ciencias Militares

En cuanto a la operacionalización de las variables, para el análisis de la variable independiente, Gestión Educativa Universitaria de la carrera, se recurrió a lo que Brunner (2006) describe como niveles y sectores. En cuanto a la organización de los datos, en el ejercicio comparativo de las carreras que oferta la universidad, se consideró lo expuesto por Birnbaum (1983), en cuanto a las siete formas de diversidad en la educación superior, de acuerdo con las siguientes variables de diferenciación y su correspondiente indicador están desplegados en el siguiente cuadro:

Tabla 3

Variables e Indicadores.

VARIABLE DIFERENCIACIÓN	INDICADOR
Tamaño	Tamaño de la matrícula
Admisión	Condiciones y requisitos
Duración de los programas	Duración en horas
Certificados	Grados y títulos
Contenidos académicos vs. Vocacionales	Contenidos tipo 5ª (teóricos) y 5B (prácticos profesionalizantes)
Cooperación	Cooperación con otros organismos
Financiamiento	Tipo de financiamiento
Gastos por alumno	Relación teórico-práctico
Legislación	Normativa aplicable a las carreras
Personal académico	Tipo de docente
Aseguramiento de la calidad	Modelo de acreditación
Mercado laboral	Remuneraciones previstas
Transferencia	Movilidad estudiantil

Nota: Brunner, 2006.

Resultados

Luego de la aplicación de los instrumentos de recolección de la información, se presentaron los resultados clasificados por indicadores con las respectivas características e información de sustento; los datos presentados se derivan del proceso de comparación de las carreras presenciales que oferta la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE a la sociedad.

3.1. Tipo, localización y control de la carrera

Debido a que pertenecen a una institución pública, todas las carreras que son objeto de estudio se caracterizan por ser de tipo universitario bajo el control del sector público con un sistema de gobierno único. Sin embargo, es necesario resaltar que la carrera de Ciencias Militares presenta un sistema de gobierno y control de la carrera bicéfalo, debido a la característica dual de la misma. Es decir, que la carrera está administrada por un coordinador por parte de la universidad y por el director de la escuela de formación militar, quien es parte de la modalidad dual como organismo formador. Esta es una de las características para ser considerada como carrera focalizada debido a su misión como ente que profesionaliza al sector militar como parte de los servidores públicos.

En cuanto a la localización geográfica para el funcionamiento, las carreras que no son parte del ámbito militar están ubicadas para su funcionamiento en los predios de la universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, es decir, Sangolquí; mientras que la carrera de Ciencias Militares funciona en los predios de la Escuela Superior Militar “Eloy Alfaro” ubicada en Parcayacu, Quito.

Tabla 4
Descripción de Variable Tipo-Localización- Control.

Carreras	Tipo-localización-control
Sist. Inform.	Tipo- nivel: universitario – no focalizadas control: públi- co/ Localización: matriz en Sangolquí
Mecánica	
Telecomunicaciones	
Administración de empresas	
Civil	
Pedagogía de la actividad	
Física	
Agropecuaria	Tipo- nivel: universitario- focalizada control: público Localización: matriz en Sangolquí
Ciencias militares	

3.2. Tamaño (matrícula)

Durante el año 2021 las carreras evidenciaron una matrícula que se ubica en el rango entre 557 y 639 de estudiantes registrados. En promedio se genera una matrícula de 597 estudiantes y presenta una estrecha dispersión de estudiantes con respecto a la media 31 personas. En cuanto a la matrícula de estudiantes, la carrera de Ciencias Militares presenta la menor cantidad de estudiantes femeninas (7%) y mayor de estudiantes masculinos (93%); en tanto que la carrera de Ciencias Administrativas tiene una proporción de estudiantes femeninos y masculinos equilibrado (55,6 % femeninos y 44,4 % masculinos). Al respecto, llama la atención la carrera de Agropecuaria pues presenta una cantidad de estudiantes femeninas mayor que los masculinos (60.2% y 39,8%), lo cual no es usual.

Tabla 5

Distribución de la Matrícula de Estudiantes por Sexo y Carrera.

Carreras	Total	Femenino	Porcentaje	Masculino	Porcentaje
Sist. Inform.	557	140	25,1	417	74,9
Mecanica	561	43	7,7	518	92,3
Telecomunicaciones	568	136	23,9	432	76,1
Adm. Empresas	601	334	55,6	267	44,4
Ciencias militares	613	43	7,0	570	93,0
Ped. Act. Fisica	617	165	26,7	452	73,3
Agropecuaria	623	375	60,2	248	39,8
Civil	639	208	32,6	431	67,4
Promedio	597				
Desviación est.	31,3				

3.3. Admisión

Para el caso de las carreras “no focalizadas”, estas deben seguir los lineamientos exigidos por la LOES (Asamblea Nacional, 2010), es decir, presentar: cédula de identidad y certificado de votación; acta de grado o título de bachiller debidamente refrendado por el Ministerio de Educación (Dirección distrital); hoja de datos personales con fotografía de frente, tamaño carné a color; el respaldo del puntaje obtenido en el examen de admisión; la certificación médica; de ser el caso, carné de discapacidad del CONADIS. Se determinó que los residentes en el extranjero y las personas privadas de libertad (PPL), no requieren puntaje del examen de admisión. En cambio, las carreras focalizadas en modalidad dual, además de cumplir con los lineamientos establecidos en la LOES (Asamblea Nacional, 2010), se solicita los siguientes requisitos adicionales determinados por la Ley de Personal de las Fuerzas Armadas, por efectos de la dualidad: no registrar antecedentes penales, valoración médica, odontológica y de salud mental, pruebas académicas, pruebas físicas, entrevistas personales.

Tabla 6*Condiciones y Requisitos de Admisión.*

Carreras	Condiciones y requisitos de admisión
Sist. Inform.	Se ciñen a los lineamientos exigidos por la LOES y a las directrices emitidas por la Ley de Personal de las Fuerzas Armadas. Estas emiten criterios adicionales relacionados con los aspectos físicos, Médicos, psicológicos y académicos.
Mecanica	
Telecomunicaciones	
Administración de	
Empresas	
Civil	
Pedagogía de la	
Actividad física	
Agropecuaria	
CIENCIAS MILITARES	

3.4. Duración de los programas

La duración de los programas se evidenció en los proyectos de las carreras presentados en la plataforma del Consejo de Educación Superior para su aprobación. Este elemento es medido en función de la carga horaria total que se planifica para la formación profesional del estudiante. La información demuestra que las carreras en promedio consideran 6.086 horas de formación con un valor de dispersión a partir de la media de 470 horas, lo cual no es significativo considerando la formación en un campo técnico y humanístico de las carreras.

En la carrera de Ciencias Militares, se denota una carga horaria curricular mayor que todas las carreras. Así mismo, es necesario resaltar que en la carrera se ejecutan actividades extracurriculares con jornadas a tiempo completo bajo un régimen conocido como “interno” que se aplica a los estudiantes, con salidas únicamente para los fines de semana. Sin embargo, la carga horaria total de formación que se presenta en el proyecto de creación únicamente se cuantifica las jornadas académicas más no las actividades extracurriculares. Las carreras que no son consideradas como no focalizadas, de acuerdo con la regulación académica, tiene jornadas de trabajo de seis horas diarias y hasta 35 horas a la semana.

Tabla 7

Carga Horaria Total por Carrera.

Carreras	Total horas
Sist. Inform.	5.760
Mecánica	6.480
Telecomunicaciones	6.480
Adm. Empresas	5.760
Ciencias militares	6.928
Ped. Act. Física	5.760
Agropecuaria	5.760
Civil	5.760
Promedio	6.086
Desviación est.	470,3

Nota: Resolución del CES de aprobación de las carreras.

3.5. Certificados

De acuerdo con la información recabada en los respectivos proyectos de creación, se puede evidenciar que el cien por ciento de las carreras emiten títulos y grados académicos de tercer nivel universitario, en función de lo establecido en el Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos (2021). Para el caso de las carreras en Ciencias Militares, adicionalmente el Estado, a través del Ministerio de Defensa, le otorga al estudiante el grado militar de Subteniente del Ejército, conforme la Ley de Personal de las Fuerzas Armadas (2007).

Tabla 8

Títulos y Grados Académicos por Carreras.

Carreras	Títulos y grados académicos
Sist. Inform.	Título de ingeniero: ingeniero de software
Mecánica	Título de ingeniero: ingeniero mecánico
Telecomunicaciones	Título de ingeniero: ingeniero en telecomunicaciones
Administración de empresas	Título de licenciado: licenciado en administración de empresas
Ciencias militares	Título de licenciado: licenciado en ciencias militares. Además, se le otorga el grado o jerarquía militar de "subteniente"
Pedagogía de la actividad física	Título de licenciado: licenciado en pedagogía de la actividad física y deporte
Agropecuaria	Título de ingeniero: ingeniero agropecuario
Civil	Título de ingeniero: ingeniero civil

Notas: Resolución del CES de aprobación de las carreras.

3.6. Contenidos académicos vs. Vocacionales (número de horas)

De acuerdo con el análisis de las cargas horarias planificadas en los proyectos de creación aprobados por el CES, en el documento se puede apreciar que se consideran tres unidades de formación: la básica, la profesional y la de integración curricular y titulación. En este contexto, para efectos de análisis se consideró la comparación entre la carga horaria de la unidad básica y la unidad profesionalizante. Se puede visualizar que la relación entre contenido académico y profesionalizante es de 1.8, lo que significa que por cada hora de contenido académico existe un 0.8 adicional de contenidos profesionalizantes. Lo mencionado se puede evidenciar por carrera y se puede visualizar que la carrera de Ciencias Militares demuestra el menor factor de relación, lo cual denota un aspecto negativo para efectos de la formación profesional.

En cambio, las carreras de Ciencias Administrativas y Mecánica evidenciaron una mayor relación entre los contenidos académicos y profesionalizantes pues en primer caso denota que por cada hora académica existe un factor de 1.8 adicional de horas profesionalizantes, al igual que en mecánica.

Tabla 9

Relación de Contenidos Académicos versus Vocacionales.

Carreras	Relación contenidos académicos vs vocacionales		
	Horas	Porcentaje	Relación
Sist. Inform.	2160	0,38	R= 1,6
	3360	0,58	
	1776	0,27	
Mecánica	4128	0,64	R= 2,3
	2160	0,33	
Telecomunicaciones	4080	0,63	R= 1,9
Administración de empresas	1440	0,25	R= 2,8
	4080	0,71	
	2696	0,39	
Ciencias militares	3280	0,47	R= 1,2
Pedagogía de la actividad física	2160	0,38	R= 1,6
	3360	0,58	
	2160	0,38	
Agropecuaria	3360	0,58	R= 1,6
	2160	0,38	
Civil	3360	0,58	R= 1,6

Notas: Resolución del CES de aprobación de las carreras.

3.7. Cooperación (instituciones que apoyan en la formación de profesionales).

En referencia a las estrategias de cooperación para el soporte en la formación de profesionales, se puede evidenciar que todas las presentaron en sus proyectos de creación, sendos convenios que servía de apoyo para el ejercicio de las prácticas preprofesionales de los estudiantes; cuyo promedio es de 240 horas de práctica profesional. Para el caso de la carrera de Ciencias Militares, por el hecho de optar por una modalidad dual de formación, existe un convenio específico con el Ejército con el propósito de compartir responsabilidades juntamente con la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, en el proceso de formación profesional militar.

Tabla 10

Formas de Cooperación.

Carreras	Formas de cooperación
Sist. Inform.	
Mecanica	La cooperación se materializa en base a convenios específicos para la ejecución de pasantías y prácticas pre-
Telecomunicaciones	
Administración de empresas	Profesionales en empresas públicas y privadas.
Civil	
Pedagogía de la actividad física	
Agropecuaria	
Ciencias militares	Se rige exclusivamente al convenio de cooperación entre el ministerio de defensa del Ecuador y la Universidad de las Fuerzas Armadas para la ejecución de las carreras militares bajo la modalidad dual

Notas: Resolución del CES de aprobación de las carreras.

3.8. Financiamiento (público o privado)

El financiamiento de la formación de las carreras en su totalidad proviene de recursos públicos. Sin embargo, en el caso de la carrera de Ciencias Militares el financiamiento se deriva de recursos públicos, tanto del sistema educativo superior como del Ministerio de Defensa Nacional.

Tabla 11*Tipo de Financiamiento de las Carreras presenciales.*

Carreras	Tipo financiamiento
Sist. Inform.	Público
Mecánica	
Telecomunicaciones	
Administración de empresas	
Civil	
Pedagogía de la actividad física	
Agropecuaria	
Ciencias militares	Público/compartido entre dos instituciones públicas

Notas: Resolución del CES de aprobación de las carreras.

3.9. Gastos por alumno

En el ámbito de los gastos por alumno, se pudo evidenciar que las carreras en promedio evidencian que la formación profesional genera un gasto (inversión) de 1,77 dólares por cada hora de formación del alumno y una desviación de 0.66 dólares de variación.

Se puede identificar que la carrera de Ciencias Militares es la que menos gasto demuestra en el proceso de formación, mientras que las carreras orientadas a los aspectos tecnológicos son las más costosas. Cabe anotar que la información de la carrera de Ciencias Militares, únicamente corresponden a los gastos de formación académica en lo que corresponde a las actividades curriculares y no se evidencia el gasto que implica las actividades extracurriculares por efectos del régimen de formación.

Tabla 12*Gasto por Alumno y Relación entre Hora y Formación.*

Carreras	Dólares	Horas/carrera	Relación hora/ formación
Sist. Inform.	7.332	5.760	1,27
Mecánica	15.102	6.480	2,33
Telecomunicaciones	15.102	6.480	2,33
Administración de empresas	6.804	5.760	1,18
Ciencias militares	7.460	6.928	1,08
Pedagogía de la actividad física	7.440	5.760	1,29
Agropecuaria	13.424	5.760	2,33
Civil	13.424	5.760	2,33
Promedio			1.77

Notas: Resolución ESPE-HCU-RES-2021-005 Cálculo de arancel y matrícula por carrera.

3.10. Legislación

En cuanto a la legislación aplicada a la gestión de las carreras presenciales que oferta la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, se constata que la formación profesional en lo que corresponde al ámbito académico, la totalidad de las carreras aplica la legislación vinculada con el sistema de educación superior ecuatoriano. Para el caso de las carreras militares, se incluye la legislación correspondiente a la formación bajo la modalidad dual y a la normativa vinculada con la formación militar.

Tabla 13

Legislación Aplicable a las Carreras de Formación.

Carreras	Tipo
Sist. Inform.	LOES-REGLOES-REGSNNA-RRA-RANT-RECEPA
Mecánica	
Telecomunicaciones	
Administración de empresas	
Civil	
Pedagogía de la actividad física	
Agropecuaria	
Ciencias militares	Además de los mencionados, se incluye el reglamento de la modalidad dual y la legislación relacionada con la formación militar.

Notas: Base de datos de la Secretaría General de la Institución

3.11. Personal académico

Se demuestra que el personal académico que participa en la formación profesional de las carreras no focalizadas, son docentes que forman parte del escalafón docente de la universidad, cuyas regulaciones son delineadas en el Reglamento de Carrera y Escalafón del Personal Académico del Sistema de Educación Superior, emitido por el CES (Consejo de Educación Superior, 2021). En la carrera de Ciencias Militares, en función de la legislación emitida por el CES correspondiente a la modalidad dual (2021), se verifica que se incluye personal militar como tutores específicos en el ámbito militar.

Tabla 14*Legislación Aplicable a las Carreras de Formación.*

Carreras	Tipo
Sist. Inform.	Titulares y no titulares de acuerdo a RECEPA
Mecánica	
Telecomunicaciones	
Administración de empresas	
Civil	
Pedagogía de la actividad física	
Agropecuaria	
Ciencias militares	Ademas de los mencionados, el REDUAL

Notas: Elaboración propia con base en los datos de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.

3.12. Aseguramiento de la calidad, Mercado Laboral y Transferencia

En este ámbito, se comprueba que todas las carreras se encuentran en proceso de autoevaluación. Así, las carreras presenciales no focalizadas, luego del estudio de pertinencia, determina que el mercado laboral se encuentra identificado en el sector productivo y de prestación de servicios de la sociedad ecuatoriana. El campo ocupacional está definido en función de la coyuntura del mercado laboral y a las condiciones políticas, sociales y económicas al momento de egresar los estudiantes.

Por lo contrario, los egresados de la carrera de Ciencias Militares, en función del estudio de pertinencia correspondiente, se forman para cubrir una vacante orgánica en la Fuerzas Terrestre. Los puestos orgánicos a ocupar tienen su configuración propia en cuanto a funciones y responsabilidades específicas. Por último, ninguna de las carreras evidencia mecanismos o canales para que se materialice la transferencia de créditos con otras instituciones del mismo nivel.

3.13. Discusión

En esta investigación al describir las variables mencionadas en la *Tabla 3* que intervienen en la gestión académica de los procesos que se llevan a cabo en las carreras de formación profesional en modalidad presencial como oferta de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, se pudo encontrar que los siguientes resultados obtenidos en el proceso de investigación: el cien por ciento de las carreras son de tipo universitario, de carácter público; la carrera de Ciencias Militares evidencia un doble control debido a la aplicación de la modalidad dual y por ser calificada como carrera focalizada, además el proceso de formación en su totalidad lo realiza en los predios de la entidad formadora y no en los predios universitarios.

El promedio del tamaño de la matrícula de las carreras es de 597 estudiantes con una desviación estándar de 31 estudiantes; en el caso de la carrera de Ciencias Militares se ubica dentro de la

normalidad. Las carreras se ciñen a los lineamientos de la LOES para efectos de admisión; en el caso de la carrera de Ciencias Militares, se incluye los requerimientos especificados en la Ley de Personal de las Fuerzas Armadas.

El promedio de la carga horaria total de duración de las carreras es de 6.086 horas con una desviación estándar de 470 horas, en cuanto a la carrera de Ciencias Militares es la que mayor carga horaria total ocupa, 6.928 horas. Las carreras emiten títulos de tercer nivel, en el caso de los estudiantes de la carrera de Ciencias Militares obtiene adicional el grado militar de Subteniente. La relación entre contenidos académicos y vocacionales de las carreras se evidencia un promedio de 1,8 con una desviación estándar de 0,5 de los cuales la carrera de Ciencias Militares denota la menor relación entre estos contenidos (1,2).

Los procesos de cooperación con organismos que apoyen la formación, todas las carreras refieren convenios para las practicas preprofesionales, en el caso de la carrera de Ciencias Militares mantiene un convenio para la formación dual. El financiamiento de las todas las carreras es de carácter público, para el caso de las carreras militares el financiamiento es público pero compartido por dos instituciones: Ministerio de Defensa y Universidad. En cuanto a los gastos generados por estudiantes en promedio se advierte un valor de 1,77 de dólar por hora de formación, en cuanto al costo de los estudiantes de Ciencias Militares denota el menor valor (1,08).

Todas las carreras se ciñen a la legislación aplicada a nivel nacional, en el caso de las Ciencias Militares se incluye el Reglamento de la modalidad dual. El personal académico que participa en el proceso de formación forma parte del escalafón docente de la universidad, en este ámbito se incluyen los tutores específicos en la carrera de Ciencias Militares. En el caso del mercado laboral, la única carrera que asegura ocupar una vacante a todos los estudiantes que cumplen con los requisitos es la carrera de Ciencias Militares. Por lo tanto, lo descrito en los resultados evidencia que la carrera de Ciencias Militares, además de obedecer a los lineamientos regulatorios de la educación superior, se caracteriza por diferenciarse de la gestión académica de las carreras presenciales; y se alinea con lo que Brunner (2006) afirma al mencionar que para efectos de diferenciación institucional de los sistemas de educación superior se consideran dimensiones analizadas.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en la Carrera de Ciencias Militares se caracterizan por realizar una gestión académica diferenciada con respecto a las carreras presenciales, debido a las siguientes razones. Además de ceñirse a los lineamientos regulatorios de la educación superior, la carrera de Ciencias Militares está regulada por la legislación correspondiente a la modalidad dual; razón por la cual, demanda que los procesos de formación profesional se afiancen y fortalezcan con la cooperación con el Ministerio de Defensa Nacional a través de convenios específicos para la aplicación de la modalidad dual. Adicionalmente, la carrera fue catalogada como focalizada de acuerdo con la normativa que regula la admisión. El proceso de formación de los estudiantes de la carrera de Ciencias Militares no se realiza en los predios de la universidad, sino que se ejecuta de manera centralizada en los predios de la entidad formadora.

El financiamiento de la carrera es de carácter público y, en este caso específico, compartido por dos instituciones (Ministerio de Defensa y Universidad); para lo cual se confirma que los gastos generados por estudiantes de 1,08 dólares por hora son menores en referencia al promedio de las carreras. En cuanto a los procesos académicos, la carrera de Ciencias Militares prevé una carga horaria total de 6.928 horas lo que representa un valor mayor a la del promedio general de las carreras (6.086 horas).

Además, en la relación entre los contenidos académicos y los vocacionales, se confirmó que el valor de 1,2 es el menor valor de cociente en relación con el promedio de 1,8. El personal académico forma parte del escalafón docente de la universidad con la participación de los tutores específicos de la entidad formadora.

Al finalizar el proceso de formación en la carrera de Ciencias Militares se otorga la doble titulación tanto de Licenciado de tercer nivel académico y el grado militar de Subteniente. Finalmente, el mercado laboral para los graduados en la carrera de Ciencias Militares es la única carrera que asegura ocupar una vacante a todos los estudiantes que cumplen con los requisitos.

Referencias

- Asamblea Nacional (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial.
- Asamblea Nacional (octubre de 2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial.
- Baxter, E. (2022). Technology and Tactical Training: Bridging the Gap in Military Academies. *Journal of Military Innovation*, 4(1), 58-76.
- Birnbaum, R. (1983). *Maintaining Diversity in Higher Education*. Jossey-Bass Higher Education.
- Brunner, J. (2006). *Diversificación y diferenciación de la educación superior en Chile en un marco internacional comparado*. FONDECYT.
- Burton, C. (1996). Diversification of higher education: Viability and change. *Higher Education*, 16-25.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., y Valle, J. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6559980>
- Casassus, J. (octubre 2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. UNESCO.
- Congreso Nacional (2007). *Ley de Personal de Fuerzas Armadas*. Registro Oficial.
- Consejo de Educación Superior (27 febrero de 2019). *Reglamento de Régimen Académico*. CES.
- Consejo de Educación Superior (25 agosto de 2021). *Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos que confieren las Instituciones de Educación Superior del Ecuador*. CES.
- Consejo de Educación Superior (CES) (2021). *Reglamento para las Carreras y Programas en Modalidad de Formación Dual*. CES.
- Consejo de Educación Superior (2021). *Reglamento de Carrera y Escalafón del Personal Académico*. CES.
- Consejo de Educación Superior (CES) (2021). *Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos que confieren las Instituciones de Educación Superior del Ecuador*. CES.
- Consejo de Educación Superior (17 septiembre 2021). *Reglamento de Carrera y Escalafón del Personal Académico del Sistema de Educación Superior*. CES.
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

- De la Parte, M., De Sousa, M., Rao, R., y Quiroga, P. (2016). Las Políticas Públicas Educativas en América Latina y su Relación con la revalorización de la profesión docente: Una mirada ética desde Venezuela. *Investigación y postgrado*, 31(2), 9-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6430678>
- Dettmer, J. (2004). Globalización, Convergencia y Diferenciación de la Educación Superior: Una Revisión Teórico-Conceptual. *Revista de la Educación Superior*, (132), 1-24. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/132/2/1/es/globalizacion-convergencia-y-diferenciacion-de-la-educacion-superior>
- Feldfeber, M., y Andrade, D. (2016). Políticas Educativas en América Latina en el siglo XXI. Balance y perspectivas. *Revista del IIICE*, 39. <https://doi.org/10.34096/riice.n39.3994>
- Fernández, S. y Álvarez, D. (2018). La educación militar en el siglo XXI: Desafíos y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(4), 25-42.
- González, M. (2023). Information systems and their contribution to Venezuelan educational institutions. *Innovaciones Educativas*, 25(38), 7-22. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2215-41322023000100007&lng=en&nrm=iso
- Guy, N. (2000). Diversity, differentiation and the market: the debate we never had but which we ought to have done. *Higher Education Policy*, 3.
- Huisman, J. (1996). Diversity in the Netherlands. En Lynn Meek, et al., *The mockers and mocked: comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education*. Pergamon.
- Johnson, L. y Meyer, E. (2019). Problem-Based Learning in Military Academies: A Case Study. *Armed Forces & Society*, 45(3), 526-543.
- Keegan, H. (2020). Innovative Technology in Military Education: An International Perspective. *Journal of Military and Strategic Studies*, 22(1), 34-50.
- Lahera, E. (2002). *Introducción a las políticas públicas*. Fondo de Cultura.
- Latorre, A., Rincon, D., y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Lorenzo, J. (2012). La formación profesional compartida: un modelo de Educación Técnica y Profesional emergente. *Mendive. Revista de Educación*, 10(4), 293-301.
- Meek, L. (2000). Understanding diversity and differentiation in higher education: an overview. *Higher Education Policy*, 3.
- Metz, S. (2021). Redefining Military Education: Preparing Leaders for Modern Challenges. *Journal of Strategic Studies*, 44(6), 775-792.

- Muñoz, G. (2020). El sistema educativo militar del Ecuador: un modelo innovador. *Revista Cognosis*, 5(3), 45-56. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i3.2448>
- Muñoz, G., Muñoz, E., y Muñoz, A. (2023). Factores que influyen en el rendimiento académico en los estudiantes de la carrera en ciencias militares. *Revista Ciencias Pedagógicas E Innovación*, 10(2), 51-62. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v10i2.599>
- Presidencia de la República del Ecuador (2 septiembre 2011). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial 526.
- Presidencia de la República del Ecuador (mayo de 2019). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial.
- Pulido, O. (2017). Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto. *Educación y ciudad*, (33). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=6213573>
- Rama, C. (2015). *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*. Universidad Católica Boliviana.
- Rama, C. (2009). Macrotendencias y Macrotensiones: Las encrucijadas. *Policy Futures in Education*, 7(5) 463-472. <https://doi.org/10.2304/pfie.2009.7.5.463>
- Sampieri, R., Collado, C., y Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Sartori, G. (1994). Comparación y método comparativo.
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (junio de 2021). *Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión*. CES.
- Siew, D. y Koh, J. (2023). Being and becoming beginning military leaders: Implications for leadership learning. *Military Psychology*, 35(2), 142-156. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37133494/>
- Silva, E. y Castillo, J. (2018). Human Rights Education in Military Academies: A New Paradigm. *International Review of Armed Forces Education*, 12(2), 45-62.
- Silva, E., Duarte, C., do Nascimento, J., y Nascimento, F. (2022). La dualidad presente en la educación profesional de Brasil y Argentina: un análisis comparado de los decretos y leyes educativas. *Research, Society and Development*, 11(2). <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25653>
- Thompson, R. (2021). Ethical Leadership in Military Education. *Military Ethics*, 20(1), 22-37.

- Tobón, S. (2012). El enfoque socioformativo y las competencias: Ejes claves para transformar la educación. En S. Tobón & A. Jaik, *Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional*. Instituto CIFE.
- UNESCO. (2019). *Higher Education and the World's Challenges*. UNESCO.
- Van Vught, F. (1996). Isomorphism in higher education? Towards a theory of differentiation and diversity in higher education systems. *Higher Education*, 42-60. <https://research.utwente.nl/en/publications/isomorphism-in-higher-education-towards-a-theory-of-differentiati>
- Vásquez, F. (2019). Modalidad Dual: Estrategia Innovadora que permite articular conocimiento y trabajo en las Carreras Militares del Ecuador. *Revista De Ciencias De Seguridad Y Defensa*, 4(1). <https://doi.org/10.24133/rcsd.V4N1.2019.05>
- Zelbo, S. (2024). The Role of the United States Military Academy at West Point in the Formation of America's Engineering Profession (1802 to 1850). *Histoire et Mesure*, 38 (2), 217-240. <https://www.scopus.com/pages/publications/85189963741?inward=>

Copyright (2025) © María Fernanda Serrano Aldaz, Manolo Germán Cruz Ordoñez, Mishell
Romina Angulo Alvarez, Cristina Maribel Dávila Molina



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



La práctica reflexiva a través de coaching entre pares del prácticum de los docentes en pre-servicio del inglés como lengua extranjera

Reflective practice through peer coaching among English as foreign language preservice teachers' practicum

Fecha de recepción: 2025-11-11 · Fecha de aceptación: 2025-06-30 · Fecha de publicación: 2025-09-10

Miriam Eucevia Troya-Sánchez¹

Universidad Nacional de Loja, Ecuador

miriam.troya@unl.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7798-8684>

Karina Alexandra Celi-Jaramillo²

Universidad Nacional de Loja, Ecuador

karina.celi@unl.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-8613-2893>

María Patricia Rodríguez-Ludeña³

Universidad Nacional de Loja, Ecuador

maria.p.rodriguez@unl.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0000-7141-1753>

Resumen

El objetivo de este estudio fue investigar cómo las fases de coaching entre pares promovieron la práctica reflexiva entre los docentes en formación del séptimo semestre durante su práctica pedagógica. Desde un enfoque cualitativo, mediante un estudio de caso de tipo interpretativo se seleccionaron 6 estudiantes voluntarios del séptimo ciclo de la Carrera de Pedagogía del Idioma Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad Nacional de Loja. El método de análisis de contenido ayudó a las investigadoras a organizar las transcripciones de las conversaciones previas y posteriores a las observaciones de clases, así como también las guías de observación. Los hallazgos revelaron que el coaching entre pares promovió la práctica reflexiva de los futuros docentes de ILE, especialmente durante las observaciones de clase, cuando asumieron el papel de observadores, lo que les permitió tener más tiempo para reflexionar y darse cuenta de los eventos de enseñanza negativos y positivos realizados por sus colegas.

Palabras clave: retroalimentación constructiva, observación de clase, coaching entre pares, práctica reflexiva

Abstract

The aim of this study was to inquire how peer coaching promoted preservice teachers' reflective practice during their practicum. From a qualitative approach through a case study and interpretative approach, six voluntary preservice teachers in the seventh semester of the Teaching English as a Foreign Language Undergraduate Program from Universidad Nacional de Loja (UNL) were selected. A content analysis method assisted the researchers in organizing the transcriptions from pre-observation and post-observation meetings and registrations from classroom observation guides. Findings revealed that peer coaching promoted EFL preservice teachers' reflective practice, especially during peer classroom observations when preserve teachers assumed the role of observers, allowing them to have more time to reflect and realize the negative and positive teaching events performed by their peers.

Keywords: constructive feedback, peer-class observation, peer coaching, reflective practice

Introducción

The practicum provides opportunities to get involved in professional learning in the classroom where preservice teachers (PSTs) can improve their teaching skills by creating supportive learning environments (Heikonen et al., 2020). Therefore, the practicum is a crucial component for the initial formation of English as a foreign language (EFL) preservice teacher who need to apply their knowledge base to real teaching experiences (Razeq, 2022). In this regard, Philip et al. (2019) claim that EFL preservice teachers' knowledge base consists of such key elements as knowledge of the students, pedagogical content knowledge (PCK), and general pedagogical knowledge. Although knowledge and experience have traditionally been the main pillars of EFL teacher education, they should be mediated by reflection to grow professionally (Castro, 2022).

Overall, teacher education provides PSTs opportunities to experiment with their theoretical knowledge in authentic classroom contexts. Each program's use to immerse their PSTs into these settings varies depending on its affordances and constraints. Similarly, the undergraduate program for EFL teacher education in Ecuador, specifically at Universidad Nacional de Loja comprises 360 hours divided into 4 semesters: the third, the sixth, and the seventh semester with 80 hours each, and the final semester with 120 hours. During the third and sixth semesters, PSTs are limited to observing and assisting the cooperating teachers. It is not until the seventh and final semesters that PSTs start to impart their lessons. It is worth mentioning that half of the total hours are devoted to planning and systematizing the experiences during the practicum, and the other half is the actual practicum in which PSTs observe, assist, or impart their lessons in primary and secondary schools.

From the experience of the researchers as teacher educators, PSTs receive guidance to conduct their practicum. They design chronograms with some activities that include elaborating and implementing lesson plans, instructional materials, and legal documentation to access the educational institution. As previously mentioned, the research participants of this study were the seventh-semester students who had to carry out their practicum during 80 hours from which they had to impart their lessons for 40 hours, and to plan and report their teaching experiences in the other 40 hours. Thus, the time PSTs must achieve or refine their teaching skills is too short. Teaching is a complex process, especially for prospective teachers who are supposed or expected to gain teaching competencies by putting theory into practical experiences in authentic classrooms (Flores, 2019). Moreover, PSTs usually get confused and disengaged when they find disagreement between theoretical knowledge and real practice, and in-service teachers' reluctance to change (Abou, 2022; Çapan and Bedir, 2019; Sulistiyo et al., 2021).

Concerning assistance and observation to cooperating teachers, empirical studies have revealed that preservice teachers claimed that it was useless because they (cooperating teachers) demanded PSTs to use their teaching strategies, such as repetition drills and translations from English to students' mother tongue (Çapan and Bedir, 2019). Likewise, the researchers of this study have observed Çapan and Bedir's issue in the Ecuadorian context, where some cooperating teachers, especially the ones with too many years of experience, refused to change their teaching performance and felt threatened by young PSTs who usually make an effort to manage the class by implementing innovative teaching techniques. What is more, they force PSTs to apply their

techniques because they do not want to change the pace of their teaching style. Nevertheless, it is worth mentioning that some other cooperating teachers, even the most experienced ones, have opened their classroom doors to let PSTs implement new teaching practices and have enhanced collaboration through peer coaching without being judgmental, but proactive.

Furthermore, Loman et al. (2020) reported that large classes of prospective teachers are an issue for teacher educators whose supervision time is too limited to observe every PSTs' practicum. In this respect, Çapan and Bedir (2019) claimed that traditional supervision hinders PSTs' collaboration among them to reflect on their teaching performance.

These constraints have also been found in the teacher program of English as a foreign language at Universidad Nacional de Loja in which the researchers as teacher educators attempted to solve these issues by implementing peer coaching among the seventh-semester PSTs with the aim to foster collaboration and reflection during their 80-hour practicum.

Previous studies confirm that peer coaching improves not only PSTs teaching skills but also enables them to reflect on their teaching experiences to overcome their weaknesses mediated by their dialogic interaction before and after their lessons (Abou, 2022; Çapan and Bedir, 2019; Sulistiyo et al., 2021). Since most of these past empirical studies have been done in Asian countries such as Turkey, Japan and Indonesia, this research fills a critical gap by addressing this topic in the Ecuadorian context whose standards demand EFL teachers reflect on their practices and work collaboratively to improve the educational system in teaching and learning English as a foreign language (Ministerio de Educación, 2012).

Therefore, this research aimed to inquire how the stages of peer coaching promote seventh-semester preservice teachers' reflective practice during their practicum. This objective generates the following research questions:

- What aspects of teaching are reflected during the peer coaching stages?
- Which peer coaching stage is the most and least powerful to involve preservice teachers in reflective practice?

1.1. Literature review

1.1.1. Peer coaching

Peer coaching has been widely applied as a model for professional development not only in the field of education but also in the fields of sports, business, arts and health (Colorado and Corcino, 2014). Undeniably, peer coaching has gained a lot of ground in the field of education, specifically in teachers' pedagogical skills. Some authors define peer coaching as an approach to teachers' professional development in which educators work collaboratively to improve their teaching competencies (Ben et al., 2018; Gottesman, 2000; Joyce and Showers, 2002). For Arslan and Sahin (2022), peer coaching enhances reflective practices through pair or group work whose members share similar job positions and make cooperative efforts to improve their performance through

proactive interactions and constructive feedback. Loman et al. (2020) and Carlson et al., (2020) claimed that teacher programs should include peer coaching to enhance preservice teachers' teaching skills as well as their reflective practice.

Showers and Joyce (1996) are well known for their vast experience in addressing peer coaching to help in-service and prospective teachers acquire teaching skills. They confirmed that collaboration with peers encourages teachers to share planning decisions, develop or collect instructional materials, develop the curriculum, and reflect on their teaching performance. After 15 years of experience, these authors updated their theoretical foundations for peer coaching related to some aspects. One of the most outstanding and surprising features was the omission of the pre and post-meetings between peers aimed to give and receive feedback since they realized that peers assumed the role of supervisors and eliminated the nature of the non-evaluative process of peer coaching.

Even though a large body of literature displays the stages of peer coaching in different fields, this paper attempts to show the stages found in the EFL teacher programs with preservice teachers. From the perspectives of several authors, the stages of peer coaching differ somewhat from each other. For instance, Çapan and Bedir (2019) implemented peer coaching among EFL PSTs by using three phases: 1) initial phase which included peer coaching training, classroom observation to in-service teachers, and dialogues between peers; 2) peer classroom observation in which peers observed and compared their teaching practice to identify weaknesses and strengths; and 3) post-observation meetings to receive psychological support and feedback from experienced teachers and peers, and to write reflective journals. Like Çapan and Bedir (2019), Goker, (2021) and Okumura (2020) followed the same stages with some extra steps. For instance, in the initial phase, PSTs had to choose their peers by affinity, and classroom observations were made through video recordings to be discussed in the post-meeting sessions (Çapan and Bedir, 2019; Okumura, 2020).

1.1.2. Preservice teachers' challenges during peer coaching

Even though a wide range of benefits of peer coaching to PSTs, there are some challenges that they face during peer coaching in their practicum. For instance, Capan and Bedir (2019) reported that despite the fact that PSTs could increase their sense of collaboration before, during, and after the lessons, they were not able to manage the classroom properly, and classroom disruptive behaviour emerged too many times during their practicum. Similarly, Loman et al., (2020) argued that PSTs' disposition to collaborate was highly related to identifying their strengths and weaknesses during their teaching performance; however, they did not plan to improve the negative items for their future lessons. This implies that post-observation meetings did not work well or did not exist since PSTs did not make any plan to resolve the observed problems.

Sulistiyo et al. (2021) have demonstrated that the lack of communication between the university authorities and cooperating teachers from the educational institutions, where PSTs carried out their practicum, did not allow to fully reach the great benefits of peer coaching for both preservice and in-service teachers. The same authors claimed that peer coaching offers an opportunity for permanent reflection which can lead to professional growth according to the context needs.

As observed by Evişen (2021), during the classroom observation stage of peer coaching, the observers–teachers were able to capture the positive and negative pedagogical skills of their peers while imparting their lessons; nevertheless, this effect would not have been possible if selected peers had not had a good relationship or enough confidence to observe each other which might have impeded to collaborate between each other. According to Arslan and Sahin (2022), post-observation meetings, the third stage of peer coaching, were considered worthless by preservice teachers as they mentioned they lacked the expertise to give and receive constructive feedback. The same authors demonstrated that preservice teachers' inexperience in peer coaching resulted in changing their role from observers to assisting their peers which hindered the normal development of the lesson. Even so, peer coaching helped them increase their reflection process which simultaneously allowed them to identify the limitations of peer coaching for future interventions.

1.1.3. Reflective practice

Since English instruction has worldwide gained great demand to improve human beings' competencies in several areas of their way of living, teacher education programs, stakeholders, and the educational industry attempt to enhance teaching skills to guarantee EFL learners' language acquisition successfully. While theoretical courses, workshops, seminars, and conferences are good sources to clarify EFL teachers' doubts and concerns, the reflective practice boosts their teaching performance based on their experiences in authentic classroom settings (Farrell, 2020; Richards and Lockhart, 1994).

Schön (2017) proclaims that teachers' pedagogical skills to solve problematic situations with their students are too complex cases that standardized theories or methods fail to solve. In consequence, reflective practice fills this gap. Reflective practice is a systematic inquiry about the relationship between the initial intentions of doing something, the actual things done, and their results (Korthagen, 2014). Teaching is a social practice that requires dialogical interactions among peers who can reveal hidden aspects that hinder teachers' professional development (Golombek and Johnson, 2017). Thus, reflective practice leads to collaboration among peers whose feedback aids in refining their teaching performance (Shabani, 2016).

1.1.4. Teaching performance

Regarding teaching performance, Richards and Lockhart (2009) explain that what is written in a lesson plan differs from what is actually done during its implementation due to the complexity of real-world teaching interactions. Thus, he presents four dimensions found in a lesson plan execution: openings, sequencing, pacing, and closure

1) The opening dimension entails the first 5 or 10 minutes to develop the initial steps of a lesson through warmups and/or lead-ins (Richards and Lockhart, 2009). In a recent article Siljan et al.(2024) pointed out that during the openings, teachers usually activate students' prior knowledge with the new content of the lessons through an objective discussion which attempts to capture students' attention and motivation throughout the lesson delivery. The same authors stated that the openings should comprise both the cognitive and affective dimensions to make the lesson more memorable and meaningful.

2) The sequencing dimension encompasses the logical order for developing the lesson contents and activities which should be related to each other (Richards and Lockhart, 2009). In fact, each teacher organizes and manages the lesson events according to his/her context, and justifies every step in the process which eventually leads to reaching the lesson objectives (Lerner and McDougal, 2023).

3) The pacing dimension is related to the time allocated for each activity to progress the lesson (Richards and Lockhart, 2009). Even if the sequencing dimension seems to be properly justified, the pacing dimension makes the sequence of events more accurate. Teachers usually take into account students' learning styles and interests to manage classroom time correctly which avoids to overwhelm or bore students either with too short or too long periods of time per activity. Classroom time should always be productive for both teachers and students (Mcneill et al., 2008).

4) The closure dimension includes several ways a teacher uses to end a lesson (Richards and Lockhart, 2009). Webster (2011) highlights the relevance of this dimension since it recalls the contents of the lesson and summarizes it to make it more memorable. These dimensions were the focus of analysis of this research work as presented in the following section.

Methodology

2.1. Research approach

This investigation employed a qualitative approach since the researchers as teacher educators evaluated the effect of peer coaching on their EFL preservice teachers' reflective practice during their practicum in authentic classroom settings (Creswell, 2013). Additionally, this is a case study which, according to Tomaszewski et al. (2020), is suitable for evaluating and extending a theory. Furthermore, the same authors state that case studies examine defined systems and show participants' behaviors, perceptions, and experiences regarding a specific phenomenon. Under these characteristics, the type of this research is interpretative since its researchers tried to explain preservice teachers' experiences during their practicum embedded by a social context that framed their teaching performance.

2.2. Setting and participants

Six preservice teachers in the seventh semester of the Teaching English as a Foreign Language Undergraduate Program from Universidad Nacional de Loja (UNL) were the research participants of this study. UNL is located in Loja, Ecuador. They were selected through a purposive sampling technique because they met the criteria for the study as they had to carry out their practicum through the peer coaching model. Even though the sample size was small, they provided the required information to delve in-depth into their experiences during the peer coaching process and their practicum. Sarfo et al., 2021 explain that too many case study participants may underestimate the investigation's major focus. Moreover, the saturation effect made the researcher decide on the sample size since more informants did not provide new information, and the quality of the

information supplied by the sample was good enough to answer the research questions (Sebele, 2020).

2.3. Data sources

Transcripts from conversations between peers before and after the lessons and classroom observation guides, provided the information that EFL preservice teachers generated during their practicum through the peer coaching model.

2.4. Data analysis

A content analysis assisted the researchers in organizing the transcriptions from pre-observation and post-observation meetings and classroom observation guides. First, an initial analysis process based on patterns from the data allowed codes and categories. A subsequent analysis helped to organize data in four broad themes: openings, sequencing, pacing and closure. Each theme contained somewhat similar categories and codes depending on each peer coaching stage.

As content analysis is a systematic and objective approach employed for the examination of qualitative data as text or visual materials, this method also entailed the identification and quantification of codes and categories using frequencies and percentages of patterns, and codes per each category in order to derive meaningful insights (Kleinheksel et al., 2020).

2.5. Procedure

At the beginning of the semester, preservice teachers were trained about how to perform their practicum through the peer coaching protocol which emphasized that one peer had to observe, and the other one had to teach. Their roles had to change in each one's classroom so that they could benefit from each other about their experiences as an observed teacher and as an observer. Additionally, preservice teachers had to follow these stages:

First stage: Peers identification by affinity

Since they were in their penultimate semester, they had already built some friendship and confidence among themselves. For this reason, we, as teacher educators, allowed them to choose their peers by affinity to guarantee confidence to be observed, and to give and receive feedback.

Second stage: Pre-observation meetings

These meetings took place before every lesson with the purpose of agreeing the items to be observed. These items were the focus of attention as they represented the issues or challenges, they believed or perceived that they had to face during the lessons.

Third stage: Classroom observations

This stage was done during the implementation of the lessons. The observer had a classroom observation guide to register the agreed events in the previous stage. The observer had to only observe his/her peer while implementing the lesson. He/She did not have to assist neither his/her peers nor the students.

Fourth stage: Post-observation meetings

At the end of each lesson, preservice teachers had to reflect on the observed items. They were trained to give feedback without being judgmental, but being proactive by giving suggestions for future improvement. During these debriefings, the observed preservice teacher had to start the conversation by explaining his/her perceptions about his/her lessons. The observer had to take the role of a good listener and tried to make sense about what the observed preservice teacher expressed with what he/she registered in the classroom observation guides.

After a 12-hour period of training, preservice teachers started their practicum in elementary schools with children between 8 and 12 years old. The practicum lasted 12 weeks in which preservice teachers completed 40 hours of instruction.

It is evident that the peer coaching stages revolve around the implementation of the lesson. As explained by Richards and Lockhart (2009), what is written in a lesson plan differs from what is actually done during its implementation due to the complexity of real-world teaching interactions. Thus, he presents four dimensions found in a lesson plan execution: 1) The opening dimension that entails the first 5 or 10 minutes to develop the initial steps of a lesson through warmups and/or lead-ins. 2) The sequencing dimension that comprises the logical order for developing the lesson contents and activities which should be related to each other. 3) The pacing dimension is related to the time allocated for each activity to progress the lesson. 4) The closure dimension that includes several ways a teacher uses to end a lesson. These dimensions were the focus of analysis of this research work as presented in the following section.

Results

3.1. Research question 1: What aspects of teaching are reflected during the peer coaching stages?

Table 1

Teaching Aspects agreed for the Observation during Pre-observation Meetings.

Themes	Categories	Codes	f	%
Openings	Warmups	Students' engagement towards the initial phase of the lesson	3	3%
		Subtotal	3	3%
Sequencing	Instruction	Proper organization and implementation of the lesson, the topic, and the objectives.	25	28%
		Eliciting students' responses	1	1%
		Observe student engagement with flashcards	2	2%
		Supporting understanding of new words	6	7%
		Content explanation	5	6%
		Grammar explanation	2	2%
		Integration of instructional materials throughout the lesson	2	2%
		Subtotal	43	48%
	Practice activities	Grouping arrangement & collaboration	9	10%
		Ensure students' active participation and interaction	12	13%
		Subtotal	21	24%
	Assessment	Observe the assessment methods	3	3%
		How mistakes are corrected	3	3%
		Subtotal	6	7%
Pacing	Instructional time	Check if the teacher implements all the stages of the lesson plan.	1	1%
		Length of the activities according to the scheduled time	9	10%
		Transitioning to new topics	6	7%
		Subtotal	16	18%
Closure	na	na	0	0%
		Total	89	100%

Table 1 presents the results obtained from the transcriptions of the pre-observation meetings between peers which took place just before the classroom observation. A variety of aspects were agreed to be observed from which three broad themes emerged from the analysis: openings, sequencing, and pacing. The theme of sequencing recurred throughout the data since it came up with several categories such as instruction, practice activities, and assessment. It seems that preservice teachers were more concerned with the way they presented and explained the lesson; rather than the strategies for opening or closing the lesson which were the least recurrent

categories during the conversations in the pre-observation meetings. In fact, the closure of the lesson did not even emerge in this first stage. There must be a balance at each stage of the lesson.

When analyzing the indicators from the openings, preservice teachers appeared to underestimate the importance of this dimension since just a few times they agreed with their peers to observe how students got engaged during this phase. Probably they were not totally aware of the positive impact of starting a lesson through active warmups and clear lead-ins to inform about the lesson objectives and to motivate students' participation and motivation throughout the lesson implementation.

As previously mentioned, the results concerning to the sequencing dimension registered the majority of the categories agreed to be observed. It is notable that preservice teachers were concerned about the correct organization and implementation of the lesson paying special attention to the alignment of the topic and lesson objectives. These results might suggest that preservice teachers' transition from theory to practice is a complex process that requires self-confidence to face real-life classroom situations. As usual, the lack of expertise in any field generates several fears that practitioners may manage to overcome in a real classroom setting; however, this is a gradual process that requires practice, reflection, collaboration, and lesson rehearsals to refine their teaching skills.

Further examination of the data displayed in Table 1 demonstrated that preservice teachers' conversations before the lessons tackled the topic of classroom management related to the pacing dimension. They wanted their peers to observe if they followed the time allocated per each stage as established in their lesson plans. When it comes to the closure dimension, prospective teachers did not mention anything about ending the lesson. It seems that they underestimated the opportunity to summarize all the contents, or to verify if all students the contents under study.

3.2. Research question 2: Which peer coaching stage is the most and least powerful to involve preservice teachers in reflective practice?

Table 2

Peer Classroom Observation. Actual Events Observed during the Lesson.

Themes	Categories	Codes	f	%
Openings	Warmups	No warm ups*	10	3%
		Students' disruptive behavior during warmups*	10	3%
		Students showed interest during warmups	18	5%
	Lesson objective presentation	No presentation of lesson objectives*	20	6%
		Presentation of lesson objectives	32	9%
		Subtotal	90	26%
Sequencing	Instruction	Questioning to recall students' previous knowledge	8	2%
		Clear revision of the topic	4	1%
		Inductive approach for presenting the topic	8	2%
		Deductive approach for presenting the topic	2	1%
		Using flashcards to present vocabulary	12	3%
		Eliciting students' responses	15	4%
		Subtotal	49	14%
	Practice activities	Explanations with examples in English and Spanish	14	4%
		Solving practice activities from the textbook	28	8%
		Students write their sentences	14	4%
		Group work activities	7	2%
		Peer evaluation	8	2%
		Individual work	16	5%
		Giving feedback	9	3%
		Some activities were not clear, and teachers did not provide help*	6	2%
		Subtotal	102	30%
	Assessment	Homework in the textbook	11	3%
		Homework in the notebook	12	3%
		Monitoring students	18	5%
		Subtotal	41	12%

Pacing	Instructional time	Good and clear transition of the topics	13	4%
		The teacher checks if everyone worked on the activities in the allocated time	25	7%
		Some students cannot finish activities in the allocated time*	5	1%
		Students were noisy and the teacher lost control of time*	6	2%
		Students interrupted the teacher's explanation*	7	2%
		Subtotal	56	16%
Closure		Ends the class with a summary of the lesson	6	2%
		Subtotal	6	2%
		Total	344	100%

Note * negative event.

Table 2 shows a variety of aspects that were captured during classroom observation. Like Table 1, the sequencing dimension got the largest number of registrations; inside it, the section for practice activities got the highest rate. According to the listings, most events performed by preservice teachers during practice activities seemed to work. For instance, solving comprehension exercises from the textbook was the most recurrent practice activity. In addition, some individual, pair, and group activities were developed to reach the lesson objectives. Even though most events during the sequencing dimension were effective for students' learning, the observer noticed that sometimes instructions were not clear enough for students to solve the exercises. This situation explains why preservice teachers' feedback was too low.

The opening dimension got the second-largest number of registrations. This suggests that preservice teachers did observe what they agreed in the pre-observation meeting. Essentially, this indicates that they were concerned about getting students' motivation and engagement at the outset of the lesson. From the findings, it is clear that most of the time, they were able to get students involved in the context of the lesson either to warm up or to communicate the lesson objectives; however, sometimes students' disruptive behavior hindered their objectives. Likewise, from time to time, preservice teachers did not present the lesson objectives in the initial part of the lesson.

In the context of instruction, whose occurrences are less than half of practice activities, preservice teachers tried to activate students' prior knowledge before presenting the lesson topic. Furthermore, it is important to note that prospective teachers sometimes attempted to elicit students' responses related to the lesson topic. This suggests that their talking time was too long which may have limited students' active participation. Additionally, the data reveals that the assessment dimension was restricted to homework in the textbook or notebook at the end of the lesson; that is summative assessment. Nevertheless, monitoring students appeared to indicate a way to control students' progress, which may be interpreted as formative assessment.

When analyzing the data from the pacing dimension, strong evidence of preservice teachers' skills to transition topics was not good enough to have students finish their practice activities within the given time. This inconsistency may have been due to preservice teachers' inexperience related to

classroom management which ultimately reduced their power to control the time, and the students' classroom behavior. When it comes to the closure dimension, the low percentage of occurrences demonstrated that preservice teachers did not use to wrap up the lesson at the end of it. This situation may lead to such disadvantages as omitting the opportunity to consolidate students' learning, overlooking feedback, leaving gaps; in short, reducing the effectiveness of the lesson.

Table 3*Post-observation Meetings.*

Themes	Categories	Codes	f	%
Openings	Warmups	The warm-up was attractive enough to engage and motivate students	38	22%
		Warm-up caused students' disruptive behavior*	5	3%
	Lesson objective	Students were aware of the objectives of the lesson.	18	10%
		Subtotal	61	35%
Sequencing	Instruction	Unclear teachers' questions or instructions to elicit students' responses*	13	7%
		The instructional materials facilitated the lesson development	25	14%
		Subtotal	38	22%
	Practice activities	Worksheets helped students practice the lesson contents	9	5%
		Implementation of effective activities during the lesson	22	13%
		Students' disruptive behavior during practice activities*	10	6%
		Subtotal	41	23%
	Assesment	Formative assessment to monitor students' progress	16	9%
		Summative assessment to evaluate students' knowledge	4	2%
		Subtotal	20	11%
Pacing	Instructional time	Lesson objectives were partially achieved*	4	2%
		Activities not completed in the allocated time*	12	7%
		Subtotal	16	9%
Closure	Closure	na	0	0%
		Subtotal	0	0%
		Total	176	100%

Note *: negative event

Table 3 illustrates the aspects under reflection during the post-observation meetings after every lesson or classroom observation. Overall, the conversations between preservice teachers, that is between peers, reduced to half of the points observed during the lesson. Surprisingly, the category practice activities did not reach the highest number of occurrences as it happened during the classroom observation. It is worth mentioning that the opening dimension was the focus of attention of the post-observation meeting and the pre-observation meeting, too. These results seem to imply, that preservice teachers were aware of the significance of starting a lesson with a

strong sense of achievement; even so, some students' disruptive behavior appeared to block the overall effectiveness of a lesson as shown in the development of the lesson.

The results obtained from the sequencing dimension demonstrate that preservice teachers reflected on the positive and negative impacts of their teaching performance. For instance, even though they managed to get students involved in the lesson through a variety of instructional materials, they failed to elicit students' responses during the instructional time because their instructions or questions were not clear enough. As a consequence, it is almost certain that some students could not solve the proposed practice activities, and even some students misbehaved during this lesson stage. Despite these negative impacts, preservice teachers' reflections exhibited some gains regarding the use of worksheets as useful materials for students' practice activities.

When it comes to the pacing dimension, preservice teachers' conversations exposed their weaknesses in time management for the development of the lesson. This suggests that students may have not understood all the material which simultaneously may have led to decreased productivity. As a matter of fact, poor classroom time management limits lesson success. That being the case, preservice teachers could not progress to carry out the closure dimension of the lesson as shown in Table 3.

3.3. Discussion

3.3.1. How do peer coaching stages promote seventh-semester preservice teachers' reflective practice during their practicum?

Findings have demonstrated that PSTs were immersed in an ongoing process of reflection before, during, and after the lessons, as evidenced in the registrations in Tables 1, 2, and 3. Peer coaching involved practitioners in permanent collaborative work during their practicum. Their conversations and classroom observations allowed them to put into practice their knowledge base by elaborating their lesson plans and their subsequent implementation. These findings are consistent with those of Arslan Dönmez and Sahin (2022), who confirmed that peer coaching promotes reflective practices by involving pairs or groups of individuals in similar roles who collaborate to enhance their performance. This is achieved through active engagement and the exchange of constructive feedback. Alongside this, Schön (2017) states that teaching methods expressed in theories are not vast enough to solve the complexities of real-world classrooms. With this in mind, reflective practice bridges the theory and practice in authentic classroom settings, and peer coaching reinforces this process through dialogic interaction between peers.

3.3.2. What aspects of teaching are reflected during the peer coaching stages?

When it comes to the pre-observation meetings, the instruction aspects indicated that PSTs' major concern was related to the alignment of the topic and lesson objectives, and the correct organization and implementation of the lesson. These findings agree with Lerner and McDougal (2023) who claim that the correct management of the sequence dimension of the lesson leads to the achievement of the lesson objectives. Regarding the initial agreements made in the pre-

observation meetings, they did not completely match with the aspects observed during classroom observations as discussed in the next section. This is consistent with Showers and Joyce (1996) who after years of experience on teachers' peer coaching, found that pre and post- meetings were ineffective because teaching performance in real-life classrooms is versatile and dynamic.

3.3.3. Discussing peer coaching stage: Classroom observation

As presented in the results, PSTs observations allowed them to identify the upsides and downsides of their PSTs' teaching performance. For example, they observed how their peers used worksheets successfully to help students to develop their practice activities; however, they found that their peers could not manage the time according to the lesson plan, which provoked students' disruptive behavior. This is in agreement with Capan and Bedir (2019) who demonstrated that PSTs' lack of experience hindered them in managing the pacing dimension of the lesson which weakened their classroom management skills. Despite these pitfalls, classroom observations reinforced PSTs' pedagogical skills and reflective practice by observing their peers' teaching performance. These findings are consistent with those of Arslan Dönmez and Sahin (2022) who highlighted that peer coaching fosters reflective practices by engaging individuals in pairs or groups with similar professional roles, encouraging collaboration to enhance their performance through active participation and supportive feedback. A possible explanation for these results may be the short time allocated for training PSTs in peer coaching. In fact, it is not an easy duty to develop both peer coaching skills and pedagogical skills at the same time.

3.3.4. Discussing peer coaching stage: post-observation meetings

Results showed that the events under reflection were reduced to half of those observed during classroom observation. Their focus of attention was on the sequencing dimension of the lesson in which reflections about students' disruptive behavior seemed to delay practice activities. In consequence, the pacing dimension seemed to be the most controversial one as preservice teachers' conversations demonstrated they were not able to control the time according to the scheduled lesson plan. The frequency of not pacing the lesson correctly was fairly high which revealed that PSTs' conversations were not constructive enough to plan properly for future lessons. These results agree with the findings of Loman et al., (2020), who considered that peer coaching generated reflection and collaboration among peers during the lessons; however, they did not plan to improve the negative items for their future lessons. Likewise, Showers and Joyce (1996), after many years of experience in peer coaching, warned practitioners that post-observation meetings should be omitted because peers assume the role of supervisors which overlooks the non-evaluative process of peer coaching.

3.3.5. Which peer coaching stage is the most and least powerful to involve preservice teachers in reflective practice?

It is evident that the most powerful stage of peer coaching is peer classroom observation in which the observer registers positive and negative teaching performance done by his/her peer. It is interesting to note that the PST with the role of observer can reflect by observing their peer

teaching in an authentic classroom setting that provides a unique opportunity to critically analyze and evaluate teaching practices, strategies, and classroom interactions without the pressure of actively teaching. These findings confirm what Showers and Joyce (1996) state about the roles that teachers take during the process of coaching. They state that the coach is the observed teacher since he or she is implementing the lesson in a real-world classroom and is developing several instructional methodologies for the observer to follow or to improve.

Peer classroom observation helps teachers critically reflect on lesson delivery by identifying successes, challenges, and areas for improvement through reflective questions like what worked well or bad; or what could have been done differently; or why these events happened are reflective inquiries that both in-service and preservice teachers raise to make sense of their teaching performance. These findings corroborate the ideas of Korthagen (2014) who claims that reflective practice is a systematic inquiry about the relationship between the initial intentions of doing something, the actual things done, and their results.

On the other hand, the least powerful stage to get preservice teachers involved in reflective practice was the pre-observation meetings, in which they had to agree on the items to be observed during the lesson. During these meetings, PSTs preservice teachers underestimated the relevance of the opening dimension of the lesson, and what is more, they did not mention the closing dimension. A possible explanation might be their fear of being evaluated or their inexperience in teaching. It is encouraging to compare these findings with those found by Showers and Joyce (1996) who decided to omit pre-observation and post-observation meetings during teachers' peer coaching since they hinder the non-evaluative nature of this model.

Conclusions

Pre-observation meetings revealed that preservice teachers prioritized the sequencing dimension but overlooked openings and closures, highlighting a need for balanced practice and peer-supported reflection

Peer classroom observations revealed important insights into the reflection process. Preservice teachers emphasized lesson sequencing and student engagement but struggled with instructions, pacing, classroom management, and closures, highlighting the need for improved formative assessment and balanced lesson delivery.

Post-observation meetings focused on lesson strengths and weaknesses, but preservice teachers failed to plan improvements, rendering discussions ineffective. Due to limited time from academic demands, this peer coaching stage should be omitted in future research, with more time allocated to peer coaching training and practicum.

References

- Abou, S. (2022). Video-Based Reflection and Peer Coaching in Enhancing TEFL Student-Teachers' Teaching Practices of Receptive Skills. *Journal of Education and E-Learning Research*, 9(2), 103-109. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v9i2.3991>
- Arslan, S. and Sahin, A. (2022). Peer-Coaching Based Professional Development: A Sample of a School of Foreign Languages. *Georgia Educational Researcher*, 19(1), 22-46. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1332366>
- Ben, M., Gottlieb, E., and Gideon, I. (2018). Coaching between experts – opportunities for teachers' professional development. *Teacher Development*, 22(3), 303-313. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1438310>
- Çapan, S. y Bedir, H. (2019). Pre-service teachers' perceptions of practicum through reciprocal peer mentoring and traditional mentoring. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 953-971. <https://doi.org/10.17263/jlls.631539>
- Carlson, K., Ashford, A., Hegagi, M., and Vokoun, C. (2020). Peer coaching as a faculty development tool: A mixed methods evaluation. *Journal of Graduate Medical Education*, 12(2), 168-175. <https://meridian.allenpress.com/jgme/article-abstract/12/2/168/427660>
- Castro, A. (2022). Knowledge-Base in ELT education: A narrative-driven discussion. *HOW*, 29(1), 194-211. <https://doi.org/10.19183/how.29.1.608>
- Colorado, R. and Corcino, L. (2014). Percepción y receptividad al proceso de coaching como componente de un programa de desarrollo profesional para maestros de escuela primaria. *Paradigma*, 35(1), 79-102. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1011-22512014000100004&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications
- Farrell, T. (2020). Professional development through reflective practice for English-medium instruction (EMI) teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(3), 277-286. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1612840>
- Flores, M. (2019). The complex interplay of variables in studying teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 131-134. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1575092>
- Golombek, P. and Johnson, K. (2017). Re-conceptualizing teachers' narrative inquiry as professional development. *Profile Issues in TeachersProfessional Development*, 19(2), 15-28. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n2.65692>
- Gottesman, B. (2000). *Peer Coaching for Educators: Second Edition*.

- Heikonen, L., Pietarinen, J., Toom, A., Soini, T., and Pyhältö, K. (2020). The development of student teachers' sense of professional agency in the classroom during teacher education. *Learning: Research and Practice*, 6(2), 114-136. <https://doi.org/10.1080/23735082.2020.1725603>
- Joyce, B. and Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (Vol. 3). Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria. <http://skat.ihmc.us/rid=1P0729X06-20SDKMY-2Q0H/randd-engaged-joyce.pdf>
- Kleinheksel, A., Rockich, N., Tawfik, H., y Wyatt, T. (2020). Demystifying Content Analysis. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(1). <https://doi.org/10.5688/ajpe7113>
- Korthagen, F. (2014). Promoting Core Reflection in Teacher Education: Deepening Professional Growth. En C. J. Craig y L. Orland-Barak (Eds.), *Advances in Research on Teaching* (Vol. 22, pp. 73-89). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720140000022007>
- Lerner, J. and McDougal, T. (2023). Planning, preparing, and conducting a research lesson: A step-by-step guide. En *The Mathematics Practitioner's Guidebook for Collaborative Lesson Research*. Routledge.
- Loman, K., Nickens, N., Tye, N., Danley, A., Snider, K., McCoy, A., Diekmann, S., and Gilbert, A. (2020). Peer coach during field experiences: Cultivating teacher candidates' peer feedback and reflective practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 41(1), 85-99. <https://doi.org/10.1080/10901027.2019.1569183>
- Ministerio de Educación. (2012). *Ecuadorian in-service English teacher standards. The English language learning standards*.
- Mcneill, M., Fry, J., Wright, S., Tan, C., and Rossi, T. (2008). Structuring time and questioning to achieve tactical awareness in games lessons. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(3), 231-249. <https://doi.org/10.1080/17408980701345766>
- Okumura, S. (2020). Developing the Workforce of Primary School English through Peer Coaching in Pre-Service Teacher Training. *Online Submission*, 23, 39-47. <https://eric.ed.gov/?id=ED611576>
- Philip, B., Hua, T., and Jandar, W. (2019). Exploring Teacher Cognition in Malaysian ESL Classrooms. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 25(4). <https://core.ac.uk/download/pdf/286377464.pdf>
- Razeq, A. (2022). Teachers Candidates' Experience in a Practicum for English as a Foreign Language. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 10(2), 31-38. <https://doi.org/10.20431/2347-3134.1002004>
- Richards, J. and Lockhart, C. (2009). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms* (17th ed.). Cambridge University Press.

- Sarfo, J., Debrah, T., Gbordzoe, N., Afful, W., and Obeng, P. (2021). Qualitative research designs, sample size and saturation: Is enough always enough? *Journal of Advocacy, Research and Education*, 8(3), 60-65. [10.13187/jare.2021.3.60](https://doi.org/10.13187/jare.2021.3.60)
- Schön, D. (2017). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge.
- Sebele, F. (2020). Saturation controversy in qualitative research: Complexities and underlying assumptions. A literature review. *Cogent Social Sciences*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/23311886.2020.1838706>
- Shabani, K. (2016). Applications of Vygotsky's sociocultural approach for teachers' professional development. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1252177>
- Siljan, H., Magnusson, C., and Klette, K. (2024). Lesson openings in Norwegian language arts: A study of how teachers start reading lessons in 8th grade classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(3), 591-606. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2322966>
- Showers, B. and Joyce, B. (1996). The Evolution of Peer Coaching. *Educational Leadership*, 53(6).
- Sulistiyo, U., Rusdi, M., Clifton, J., Fehring, H., and Jordan, K. (2021). The Implementation of the Coaching Approach to Professional Experience (CAPE) Model in Indonesian initial Teacher education: The Participants' Perspectives. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(3), 20-35. <https://doi.org/10.17263/jlls.631539>
- Tomaszewski, L., Zarestky, J., and Gonzalez, E. (2020). Planning Qualitative Research: Design and Decision Making for New Researchers. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi.org/10.1177/1609406920967174>
- Webster, C. (2011). Not Fade Away: A Critical Look at Lesson Closures. En *Issues and Controversies in Physical Education: Policy, Power, and Pedagogy* (pp. 193-199). Pearson.

Copyright (2025) © Miriam Eucevia Troya Sánchez, Karina Alexandra Celi Jaramillo, María Patricia Rodríguez Ludeña.



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



Interculturalidad e identidad cultural en el Perú Contemporáneo: Resiliencia y transformación en tiempos de globalización

*Interculturality and cultural identity in contemporary Peru: Resilience
and transformation in times of globalization*

Fecha de recepción: 2025-02-28 · Fecha de aceptación: 2025-06-13 · Fecha de publicación: 2025-09-10

Albano Pacco Ccasa

Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú

APACCOCCASA@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0009-0009-0266-3637>

Resumen

La educación intercultural en el Perú ha buscado reconocer y celebrar la diversidad cultural, mediante la creación de un espacio para el diálogo y el aprendizaje mutuo entre distintos contextos, con miras a un desarrollo integral de los estudiantes. Esta investigación fue de enfoque cualitativo, método PRISMA, se realizó la búsqueda, selección y análisis de documentos con contenido relacionado con la interculturalidad, la globalización y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el contexto peruano. Los resultados demostraron que, en efecto, la globalización y educación se interesaron en cubrir la necesidad de formación de los estudiantes de diferentes orígenes para enfrentar los retos de un mundo interconectado, sin perder su identidad cultural. Esta educación intercultural ha fomentado la comprensión, respeto e inclusión de las identidades que cohabitan en Perú, que a su vez ha producido las bases para sobrellevar las situaciones adversas y eventos oficiales que de alguna manera limitan el avance intercultural.

Palabras clave: educación intercultural, identidad peruana, cultura, globalización, educación

Abstract

Intercultural education in Peru has aimed to recognize and celebrate cultural diversity by creating a space for dialogue and mutual learning among different contexts, focusing on the holistic development of students. This research followed a qualitative approach using the PRISMA method, involving the search, selection, and analysis of documents related to interculturality, globalization, and Intercultural Bilingual Education (IBE) in the Peruvian context. The results showed that globalization and education have addressed the need to train students from diverse backgrounds to face the challenges of a connected world without losing their cultural identity. This intercultural education has promoted understanding, respect, and inclusion of the identities that coexist in Peru, laying the foundation to overcome adverse situations and official events that, in some way, limit intercultural progress.

Keywords: intercultural education, peruvian identity, culture, globalization, education

Introducción

Parte de las características claves de Perú es su vasta diversidad cultural, la cual está conformada por más de 50 pueblos indígenas, llenos de riquezas y lenguas propias de cada uno, así como también de sus tradiciones y costumbres. Esta diversidad es un rasgo representativo de su patrimonio lo cual lo hace invaluable de la nación; pero actualmente enfrenta nuevos desafíos por la globalización, fenómeno que ha conectado a las sociedades de todo el mundo, pero además tendió a homogenizarlas, uno de los desafíos planteados desde el enfoque educativo, propone la necesidad urgente de adoptar políticas y prácticas que promuevan una interculturalidad. Se ha observado que la globalización ha generado tanto oportunidades como desafíos, esto al poner en contacto las distintas culturas, y al mismo tiempo, generar el riesgo para las culturas locales, principalmente aquellas que históricamente fueron marginadas o desvalorizadas (Anzoátegui, 2020).

Perú buscó reconocer y celebrar la diversidad cultural mediante la educación intercultural y además de fomentar espacios para el diálogo entre las distintas culturas, todo ello con miras a un desarrollo integral de los estudiantes (Bada, 2020). Esta perspectiva educativa fomenta el respeto en todos los contextos socioculturales de los estudiantes, lo cual resulta clave para el fortalecimiento de las identidades culturales y así construir una ciudadanía que valora la diversidad como un pilar de cohesión social (Fernández, 2020). Es por ello que la necesidad de una educación debe ser relevante y significativa para todos los peruanos, sin importar su origen étnico o cultura, lo cual ha sido razón principal para la implementación de políticas que buscan superar las barreras de la exclusión y desigualdad histórica.

En el pasado, el sistema educativo peruano fue orientado hacia la homogenización cultural, en donde se promovió un currículo que favorecía el uso del español y una visión central de la cultura, la historia y los valores. Con esta perspectiva centrada en una cultura dominante, fueron dejando de lado las lenguas y cosmovisiones indígenas, dejándolas relegadas al olvido durante décadas. Sin embargo, en los últimos tiempos, hubo un cambio, en donde se le dio el reconocimiento a la variedad cultural y lingüística, promovido por movimientos conformados por indígenas, académicos u organismos internacionales que apoyan la preservación y promoción de las culturales originarias.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se ha convertido en una de las políticas pilares de la educación en el Perú, siendo formalmente establecida en la Ley General de Educación en el 2003; tuvo como objetivo garantizar que los estudiantes de las comunidades indígenas recibieran una formación en su lengua materna, como así el de proporcionarles las herramientas para el aprendizaje del español y otros conocimientos necesarios del mundo moderno. Todo ello para fomentar el respeto por la identidad cultural de los estudiantes, mientras que al mismo tiempo se fortalecen los lazos con las comunidades y se promueve el diálogo intercultural que enriquecerá a toda la sociedad peruana.

La finalidad de este artículo fue analizar como la identidad cultural en el ámbito educativo peruano es transformada por la globalización, además de identificar las estrategias se están implementado para promover la resiliencia cultural por medio de enfoques interculturales; siendo la educación

el espacio clave para la formación en valores y conocimiento, ya que su principal función es la construcción de una sociedad que respetará, valorará y fortalecerá la diversidad cultural. Este análisis permitió visualizar tanto los avances como los desafíos pendientes en esta materia, que son vitales para el futuro del país.

Entonces, la ubicación de la investigación es el contexto peruano, especialmente en las regiones donde la EIB ha sido implementada, el cual ha abarcado un período de los últimos veinte años, principalmente cuando se intensificaron los esfuerzos por una educación intercultural. Asimismo, se abordó la manera en que las políticas gubernamentales y el trabajo de las organizaciones internacionales influyeron en este proceso. Además, durante la investigación se analizaron los retos específicos que enfrentaron las comunidades indígenas en relación a la preservación de sus lenguas y culturas en un mundo cada vez más globalizado. Por último, es importante destacar que este artículo no recibió financiamiento externo y se basó en la revisión bibliográfica de fuentes académicas, informes gubernamentales e investigaciones previas.

Metodología

En el presente estudio, se optó por el enfoque cualitativo, el cual permitió el análisis de la influencia de la globalización sobre la identidad cultural, vinculado al escenario educativo peruano (Arias y Covino, 2021). La selección de este enfoque se debió a la posibilidad de exploración y comprensión de los significados y percepciones que los actores estudiados poseen respecto a la interculturalidad y la resiliencia cultural. Además, se consideró el método analítico, basado en la revisión crítica de fuentes secundarias Hernández y Mendoza (2018), lo cual permitió la identificación y caracterización de las prácticas y desafíos relacionados con la EIB en las diferentes partes del Perú, así como las estrategias aplicadas para fomentar la identidad cultural en las instituciones educativas.

De igual manera, se consideró la implementación del uso del método PRISMA, que es una guía altamente efectiva para captar toda la información recomendada durante la realización de una investigación documental. De esta forma, se alcanzó la integración de varias perspectivas teóricas y empíricas, las cuales facilitaron la comprensión y el análisis de la identidad cultural en el ámbito educativo peruano es transformada, que ha sido afectada por la globalización; además, y qué estrategias se están implementando para promover la resiliencia cultural por medio de enfoques interculturales.

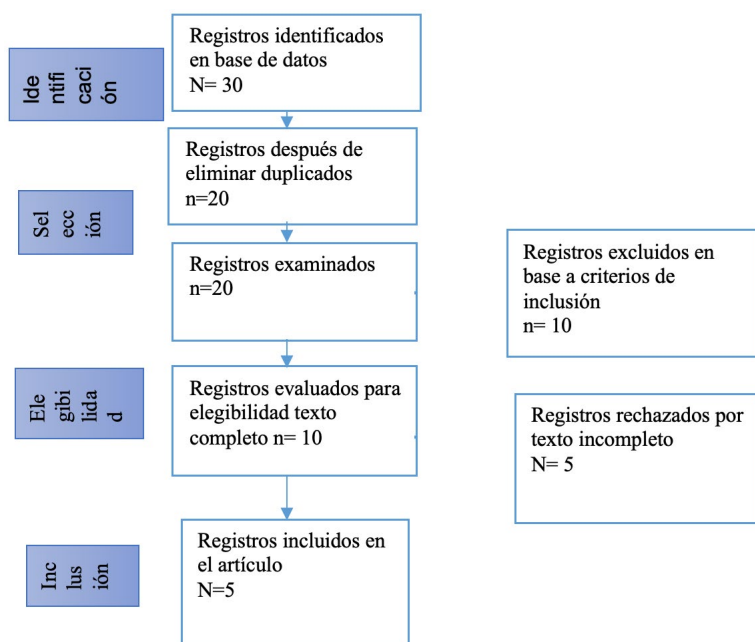
Para la conformación de las unidades de análisis, se identificaron documentos científicos que proporcionaron la información relevante sobre la temática que se examina. Los criterios de inclusión de las fuentes seleccionadas fueron los siguientes: publicaciones de un tiempo no mayor a 5 años; plataformas de búsqueda, Scielo, Dialnet y Google Académico. Los tipos de documentos incluidos fueron, artículos científicos, informes de organizaciones internacionales, documentos oficiales del Ministerio de Educación y estudios empíricos, la forma de ubicación de estos documentos fue el uso de palabras clave.

En definitiva, la metodología empleada en este artículo ha combinado el enfoque cualitativo con la técnica de análisis documental más el método PRISMA, lo cual permitió indagar de una manera

detallada la relación de la interculturalidad, la educación y la identidad cultural en el Perú moderno. Al mismo tiempo, proporcionó una fundamentación sólida para comprender cómo la globalización influenció las identidades culturales y cuáles fueron las políticas educativas interculturales implementadas para lograr preservar la identidad cultural. Se presenta a continuación el flujograma PRISMA utilizado en este artículo, de acuerdo con Page et al. (2021):

Figura 1

Flujograma PRISMA.



Resultados C

En este apartado, se presentaron los resultados de la revisión de los registros obtenidos de la aplicación del método PRISMA, para ello se ha considerado presentarlos en la *Tabla 1*, donde se detallan los indicadores valorados en cada documento:

Tabla 1
Indicadores Valorados.

Autor- año	Título del documento	Metodología	Aportes	Conclusiones
(Olaya & Contreras, 2021)	La interculturalidad en la sociedad peruana, años 2015-2020	Bibliográfica documental	Desde la época colonial, la población afroperuana ha enfrentado diversos abusos, a pesar de su invaluable contribución al desarrollo cultural, social y nacional del Perú. Como parte de un país caracterizado por su riqueza pluricultural, multirracial y multiétnica, la herencia afroperuana destaca como una fortaleza que ha influido profundamente en la identidad peruana, especialmente en la región costera. Este legado se refleja en la música, la danza, la literatura, la gastronomía y hasta en la jerga y el carácter de los habitantes de la costa. Asimismo, los afroperuanos han tenido un rol significativo en expresiones religiosas y deportivas, subrayando su impacto en la construcción de la identidad nacional. Es fundamental fomentar en los estudiantes el reconocimiento de esta diversidad como un elemento enriquecedor de la sociedad peruana.	La interculturalidad se plantea el respeto por la pluriculturalidad, la igualdad y dignidad de la diversidad cultural. Es prioritario valorar los aportes de todas las culturas que confluyen en Perú, especialmente la afroperuana que ha contribuido significativamente a esta nación y forma parte la identidad intercultural
(Bada, 2020)	La invisibilidad y la identidad cultural en los estudiantes indígenas de la Amazonía	Investigación no experimental, cuantitativa, descriptiva y comparativa, con la participación de estudiantes indígenas.	La horizontalización de las interacciones humanas busca promover un cambio dual en el ámbito educativo: uno que transforme tanto el desarrollo interno de las personas como las dinámicas sociales establecidas. En este contexto, resulta fundamental valorar los saberes ancestrales de los pueblos indígenas, integrándolos como pilares esenciales para el aprendizaje colectivo en la sociedad.	En las comunidades Awajún y Yanesha, se observó un elevado grado de falta de visibilidad en aspectos relacionados con la difusión cultural, la preservación de su patrimonio y la identidad cultural, aunque se evidenció cierta atención hacia su idioma, prácticas tradicionales y sentido de pertenencia. Sin embargo, la situación fue distinta en los pueblos Shipibo-Konibo, Kichwa y Achuar. Además, se resalta que el sistema educativo no integra las lenguas originarias de estas comunidades ni reconoce su valor dentro del entorno escolar.

(Arévalo, 2023)	Efectos del programa “Chabuca Grande en la escuela” en el fortalecimiento de la identidad cultural en adolescentes de educación secundaria	Metodología de enfoque cuantitativo, diseño cuasi experimental	El programa educativo “Chabuca Granda en la escuela” causó un positivo impacto en las costumbres y tradiciones con relación al fortalecimiento y valoración de las misma. Se destaca que por medio del respeto a la cultura de otros pueblos y la propia, se genera la aceptación y adaptabilidad en las comunidades.	El uso de la identidad de un personaje de la talla de Chabuca Grande, favoreció la interiorización de la identidad cultural en adolescentes y el rescate de costumbres que se estaban perdiendo
(Lazo, 2024)	Identidad Cultural y Fragmentación Social. Crítica al relativismo identitario	Bibliográfica documental	El principio de libertad individual ha sido el resultado de un proceso histórico prolongado, construido gradualmente a lo largo del tiempo. Innumerables generaciones han trabajado incansablemente para alcanzar este objetivo, buscando emanciparse de las restricciones impuestas por estructuras colectivas y regímenes totalitarios asociados a identidades religiosas, nacionalistas, políticas, territoriales, etnocéntricas y, especialmente, ideológicas. En este sentido, adherirse a una identidad cultural puede considerarse un acto superficial e ilusorio, ya que fomenta divisiones y tensiones dentro de la sociedad, afectando su cohesión.	La identidad cultural representa una ilusión que ha generado desafíos en las sociedades actuales, al igual que lo hizo en el pasado, y probablemente lo hará con mayor intensidad en el futuro. Esto se debe a que el colectivismo cultural, el relativismo asociado a las identidades y el multiculturalismo tienden a crear divisiones entre las personas, fomentando la separación, el conflicto y, en casos extremos, prácticas perjudiciales y actos de violencia. En esencia, la identidad cultural no es más que un factor que fragmenta y desintegra el tejido social
(Astorima & Gutiérrez, 2024)	Cosmovisión andina en la educación intercultural	Bibliográfica documental	El sistema educativo peruano actual opera bajo un enfoque que no refleja de manera adecuada la vasta diversidad cultural del país. Para abordar esta desconexión, se planteó la iniciativa de implementar un currículo diversificado en los ámbitos local, regional y nacional. No obstante, en la práctica, esta estrategia no ha logrado sus objetivos, principalmente porque muchas regiones carecen de los recursos indispensables para diseñar y ejecutar un currículo adaptado a sus realidades. Además, esta situación se agrava por la ineficiencia académica y las barreras impuestas por procesos burocráticos que limitan su efectividad.	El Ministerio de Educación debe priorizar la implementación de políticas que promuevan la interculturalidad, con el propósito de reconocer y valorar la diversidad cultural del Perú. Este enfoque busca fomentar la convivencia respetuosa y armoniosa entre las distintas culturas del país, avanzando hacia una educación que sea inclusiva, equitativa y de alta calidad. En los pueblos andinos, la cosmovisión ancestral sigue siendo una manifestación viva, capaz de resistir la influencia de culturas externas, lo que ha dado lugar a un enriquecedor sincretismo cultural. Este contexto resalta la importancia de desarrollar un modelo educativo intercultural fundamentado en la cosmovisión andina, con el objetivo de inspirar tanto a estudiantes como a docentes a valorar y profundizar en el legado cultural de nuestros antepasados.



De acuerdo con la revisión y el examen de los registros incluidos en este artículo, ha quedado entendido que la interculturalidad desde su naturaleza es razón y promueve el diálogo debido su multiplicidad de elementos sobre los cuales se argumenta y se reflexiona dentro de un mismo contexto, en este caso, el territorio del Perú. Por lo tanto, los espacios educativos donde se conjuga la pluriculturalidad la construcción de la identidad son escenarios adecuados para abrir debates desde la visión de los estudiantes, profesorado y autoridades. Estos discursos forman parte del aporte de los protagonistas del hecho educativo a la construcción de una interculturalidad real, que se manifiesta en la diversidad de actividades pedagógicas.

Estas consideraciones son congruentes con las ideas de Olaya y Contreras (2021) quienes han reconocido la diversidad de culturas que existen en Perú, por lo tanto, no existe una única cultura, debido a la coexistencia de la heterogeneidad cultural. En este sentido, es pertinente precisar el reconocimiento de la asimetría ancestral peruana que se amalgama con la transculturación producto de la llegada de los pueblos que hoy día cohabitan en este territorio, lo que se espera de esta fusión es un proceso basado en la tolerancia, el respeto, la connivencia armónica a través de una relación de igualdad y equidad. Sin embargo, este es precisamente el punto de desencuentro, puesto que no siempre el proceso de interculturalidad se desarrolla desde el deber ser.

De igual manera, desde la perspectiva de Astorima y Gutiérrez (2024) en el quehacer educativo de las escuelas peruanas la práctica el enfoque intercultural ha sido una decepción, considerando que la mayoría de las regiones no poseen con los recursos necesarios para desarrollar un currículo diversificado acorde con la interculturalidad, sumado a esto, existen falencias de orden académico en cuanto a formación del profesorado y la forma cómo operacionalizan la propuesta curricular para atender la diversidad cultural, finalmente, las exigencias burocráticas en muchas ocasiones limitan y aplazan los procesos.

Para Ramírez (2021) el Perú es reconocido como un país cultural con unos 50 grupos originarios, hoy en día se suman los afroperuanos y migrantes de diferentes países, sin embargo, las relaciones entre las culturas no han sido del todo favorables, ya que algunos casos han experimentado discriminación, marginación o exclusión desde perspectiva dominante-dominada, en correspondencia con mayoría- minoría. Esta autora, hace énfasis en las nuevas políticas nacionales educativas que afrontan el desafío de crear modelos curriculares para formar docentes interculturales que pongan en práctica una didáctica particular que permita la valoración y recuperación de la diversidad cultural, y así educar con el fin de formar ciudadanos interculturales de doble dimensión, es decir que responsan al país en correspondencia con el contexto de la globalización.

Por otro lado, Lazo (2024) abordó en su artículo la identidad cultural y fragmentación social que ha experimentado la población peruana, lo que se vincula directamente con la construcción de la libertad individual tan batallada como una conquista que en la historia de la humanidad de a poco se ha ido alcanzando. Desde la visión de este autor, existe otra cara de este proceso de identidad, que tiene implicaciones hegemónicas colectivas de tipo religiosas, nacionalistas, políticos, territoriales, etnocéntricos, y sobre todo ideológicos. Por tanto, la identidad cultural peruana no es consistente y poco significativa que en definitiva contribuye a la fragmentación social.

Sin embargo, existe una visión diferente según Merino et al. (2024) quienes sostienen que una forma de entender la identidad cultural peruana y el reconocimiento del sentido de pertenencia a este contexto, consiste en la generación de programas de difusión y educación que incluya el componente de la digitalización e investigación, con la participación de personas que comparten el mismo espacio social; tomando en cuenta las transformaciones a través del tiempo; usando la reflexión para comprender acerca de sus orígenes e historia, lo que conlleva a un sentimiento de orgullo de ser peruano y forja la autoestima. Este aporte, es un llamado de atención al cambio tecnológico, pues la cultura no solo se expresa mediante la pintura, el grabado y toda producción que refleje la labor, costumbres, pensamientos del ser humano, que en conjunto moldea e ilustra la identidad cultural (Arnal, 2020).

Al respecto, Arévalo (2023) también hace una propuesta en su artículo sobre la implementación del programa educativo “Chabuca Granda en la escuela” y hace énfasis en su implementación como medio para el rescate de la identidad peruana, sus costumbres y tradiciones con relación al fortalecimiento y valoración de las mismas, que en definitiva delinear la identidad de los pueblos. Se destacó en este artículo, el respeto a la cultura de otros pueblos y la propia, como una vía para la adaptación y aceptación de las comunidades. Bajo este mismo interés, Araoz et al. (2021) reportaron que los aspectos interculturales aplicados por los maestros del Perú, promueven el desarrollo de identidad nacional de los estudiantes, esto quiere decir que la interculturalidad utilizada por los maestros incluye significativamente en el desarrollo de la identidad nacional de los estudiantes.

También, es importante, reseñar el aporte del artículo de Bada (2020) quien introduce el concepto de horizontalización en el campo de las relaciones humanas, especialmente en el contexto de la educación, el autor explica cómo la invisibilidad que se manifiesta hacia los estudiantes indígenas de la Amazonía afecta considerablemente la construcción de su identidad cultural. Al respecto propone transformar el quehacer en la escuela hacia una cultura inclusiva que incluya cambios en el corazón de las personas y en el entramado social, una de las vías para conseguirlo es la valoración de los saberes indígenas incorporándolos en la propuesta curricular de ese contexto.

Así mismo, Ruedas (2021) hace referencia en su artículo que las políticas de Educación Intercultural Bilingüe de Perú, busca atender a los pueblos originarios como una herramienta pedagógica aplicada en las escuelas, pero que puede generar dificultad en el aprendizaje de niños de pueblos indígenas. Es por ello, que mediante el análisis de e interpretación de material histórico, demostraron que las políticas de educación del siglo XX y XXI han estado marcadas por la globalización y los organismos transnacionales, donde los pueblos indígenas no están ausentes de sus influencias. Es por ello que hoy en día es prioridad como medio válido de aprendizaje donde la educación bilingüe de calidad deje de ser una utopía para los pueblos originarios. En este sentido, la Educación Intercultural Bilingüe de Perú es una guía para generar una educación más inclusiva sobre todo en los pueblos indígenas, con un enfoque integral, buscando fortalecer la formación de los docentes, adaptar el currículo y producir materiales educativos que garanticen un aprendizaje de calidad que respete la diversidad cultural y lingüística del país.

Finalmente, la contribución del trabajo realizado por Armes (2023) desde el enfoque crítico asegura que algunos estudios sobre la interculturalidad peruana, no abordan la importancia ni la

complejidad de una educación realmente intercultural, puesto que no toman en consideración las estructuras dominantes que puedan existir dentro de las aulas, minimizando las características de los diversos pueblos y sociedades, así como, el uso de idiomas y lenguas maternas particulares. Por esta razón, el proceso intercultural en la escuela se inicia con la creación de condiciones de equidad que permitan la libertad cultural de todos los individuos.

Conclusiones

En términos generales la globalización y la educación son procesos que van de la mano, que deben responder a la necesidad de preparar a los estudiantes para enfrentar los retos de un mundo interconectado, sin perder su identidad cultural. Esto requiere un enfoque pedagógico que combine conocimientos globales con saberes locales, integrando nuevas tecnologías y enfoques pedagógicos que promuevan la inclusión. Quedó establecido que el Perú es reconocido como un país pluricultural con múltiples grupos originarios a los cuales se unen afroperuanos y migrantes de diversas latitudes, sin embargo, las relaciones entre las culturas han sido espontáneas sin ordenamiento preestablecido, en muchas ocasiones con discriminación, marginación, exclusión desde la oposición dominante- dominados o mayoría-minoría.

Se asume que, el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (2021), ha favorecido en gran medida la construcción de la identidad peruana y el proceso de interculturalidad, desde una visión más inclusiva sobre todo hacia los pueblos indígenas. Este proceso, posee un enfoque integral, que busca fortalecer la formación de los docentes, adaptar el currículo y producir materiales educativos que garanticen un aprendizaje de calidad que respete la diversidad cultural y lingüística del país.

En definitiva, la interculturalidad debe ser considerada como un componente necesario dentro de la educación en los diferentes niveles, enmarcada en la comprensión, respeto e inclusión de las diversas identidades que forman parte de la cultura peruana, y que a su vez van a generar las bases para sobrellevar las situaciones, luchar ante corrupciones o eventos políticos sociales que puedan dispersar el bienestar de las personas dentro de su país.

Referencias

- Anzoátegui, M. (2020). Globalización e identidad cultural: el caso de "Añoración" de Vinales en el marco de las nuevas tendencias del folclore argentino contemporáneo. *Arts. Educa*, (26), 92-103. <https://doi.org/10.6035/artseduca.2020.26.8>
- Araoz, C., Obregón, N., Blanco, L., y Ruiz, A. (2021). Interculturalidad en el Desarrollo de la Identidad Nacional en estudiantes del Colegio Emblemático N.º 56001 "Mateo Pumacahua", Sicuani-Cusco. *Horizontes*, 5(20), 1226-1237. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.272>
- Arévalo, C. (2023). Efectos del programa "Chabuca Granda en la escuela" en el fortalecimiento de la identidad cultural en adolescentes de educación secundaria. *Cátedra Villarreal*, 11(1), 20-27. <https://orcid.org/0000-0003-3020-914X>
- Arias, J. y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting Eirl. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf
- Armes, P. (2023). *La educación intercultural bilingüe en el Perú: logros y desafíos de la última década*. Pontificia Universidad Católica del Perú [Tesis de master]. Perú: <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/dc56fca1-51b7-4c17-917a-b84f7d26897e/content>
- Arnal, A. (2020). Diderot en la era del pixel. Fotografía, memoria e identidad en el siglo xxi. *Mediaciones*, 16(25) 318-330. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.16.25.2020.318-330>
- Astorima, G. y Gutiérrez, O. (2024). Cosmovisión andina en la educación intercultural. *Desafíos*, 15(1), 102-107. <https://doi.org/10.37711/desafios.2023.15.1.422>
- Bada, W. (2020). La invisibilidad y la identidad cultural en los estudiantes indígenas de la Amazonía. *Horizonte de la Ciencia*, 10(19), 93-102. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.19.590>
- Fernández, J. (2020). Identidad cultural y derecho a la educación. *Contextos Educativos*, (26), 23-39. <https://doi.org/http://doi.org/10.18172/con.4445>
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores. <https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/files/original/5121ad6aa-80b501a60abcb26790c7762.pdf>
- Lazo, L. (2024). Identidad Cultural y Fragmentación Social. Crítica al relativismo identitario. *Revista Revoluciones*, 6(16), 5-29. <https://doi.org/10.35622/j.rr.2024.016.001>

- Machaca, R. (2019). *La educación intercultural bilingüe en el Perú: logros y desafíos de la última década* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/dc56fca1-51b7-4c17-917a-b84f7d26897e/content>
- Merino, L., Chávez, M., y Gallardo, E. (2024). Rol de la fotografía como patrimonio cultural según fotógrafos, historiadores y curadores peruanos. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 17(1). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.13119>
- Olaya, J. y Contreras, F. (2021). La interculturalidad en la sociedad peruana, años 2015-2020. *Revista Franz Tamayo*, 3(8), 332- 344. <https://www.redalyc.org/pdf/7605/760579085005.pdf>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., ulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. (...) Alonso, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española Cardiología*, 74(9), 790–799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Ramírez, Y. (2021). La interculturalidad en la sociedad peruana y la formación del docente intercultural. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 2759–2769. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-129>
- Ruelas, D. (2021). Origen y perspectivas de las políticas de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: utopía hacia una EIB de calidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36). <https://doi.org/10.19053/01227238.10831>

Copyright (2025) © Albano Pacco Ccasa



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



Estrategias de gestión educativa para implicar al docente en el desarrollo del Marco Curricular Competencial de Ecuador

Educational management strategies to involve teachers in the development of Ecuador's Competent Curriculum Framework

Fecha de recepción: 2025-03-31 · Fecha de aceptación: 2025-04-16 · Fecha de publicación: 2025-09-10

Gladys Jackeline Pesántez Auquilla¹

Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE).Cuenca, Ecuador

gjpesanteza@ube.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0001-6531-5316>

Darwin Antonio Velastegui Valle²

Universidad Bolivariana del Ecuador, (UBE).Ambato, Ecuador

davelasteguiv@ube.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0008-7945-2136>

Francisco Samuel Mendoza Moreira³

Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE)

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM) Durán, Ecuador.

fsmendozam@ube.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-9959-5240>

César Ricardo Castillo Montúfar⁴

Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE) Durán, Ecuador

crcastillom@ube.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0001-7978-5036>

Resumen

La implementación del Marco Curricular Competencial (MCC) en Ecuador constituye un proceso complejo que demanda transformaciones estructurales en la planificación, la enseñanza y el rol docente. Este estudio cualitativo, de enfoque fenomenológico, tuvo como objetivo comprender las estrategias de gestión educativa necesarias para implementar eficazmente el MCC en una institución educativa de la provincia de Tungurahua. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a jefes de área y autoridades, organizando el análisis en cuatro categorías: comprensión del marco, competencias docentes, planificación curricular y cambios institucionales. Los hallazgos mostraron avances en la incorporación de metodologías como STEAM, interdisciplinariedad y neuroeducación, evidenciando un compromiso docente con la mejora continua. Sin embargo, persisten obstáculos relacionados con la escasa formación específica, las limitaciones tecnológicas y la resistencia al cambio. La planificación por competencias enfrenta retos vinculados con la progresión del currículo, especialmente en contextos públicos con recursos limitados. Asimismo, se evidencian debilidades en el liderazgo pedagógico y la coordinación institucional, lo cual dificulta la adopción plena del nuevo enfoque. Se concluyó que una gestión educativa proactiva, centrada en el acompañamiento docente, articulación entre actores e inversión en recursos y capacitación, es clave para consolidar la implementación del MCC y responder a los desafíos del siglo XXI.

Palabras clave: marco curricular competencial, gestión educativa, planificación por competencias, STEAM, formación docente, liderazgo pedagógico

Abstract

The implementation of the Competency-Based Curriculum Framework (MCC) in Ecuador represents a complex process that requires structural transformations in curriculum planning, teaching practices, and the teacher's role. This qualitative, phenomenological study aimed to understand the educational management strategies needed to effectively implement the MCC in an educational institution in the province of Tungurahua. Semi-structured interviews were conducted with department heads and school authorities, and the analysis was organized into four categories: understanding the framework, teaching competencies, competency-based planning, and institutional changes. The findings show progress in the adoption of methodologies such as STEAM, interdisciplinarity, and neuroeducation, reflecting a strong commitment to continuous improvement. However, challenges persist regarding the lack of specific training, limited access to technological resources, and resistance to change. Competency-based planning faces difficulties related to curriculum fluidity and progression, especially in under-resourced public education contexts. Additionally, weaknesses in pedagogical leadership and institutional coordination hinder the full adoption of the new curriculum. The study concludes that proactive educational management—focused on teacher support, inter-institutional collaboration, and investment in training and resources—is essential for consolidating the implementation of the MCC and responding to 21st-century educational demands.

Keywords: competency-based Curriculum, educational management, competency-based planning, STEAM, teacher training, pedagogical leadership

Introducción

La educación es un proceso de formación que busca nuevas evoluciones de generaciones, a través de la adquisición de conocimientos y aprendizajes, bajo un enfoque científico, humanístico y práctico orientado a generar ciudadanos éticos y con pensamientos críticos. Por lo tanto, alcanzar esta realidad surge de diversos cambios planteados en los proyectos educativos curriculares y en las nuevas actitudes de los docentes como entes precursores de una mejor sociedad (Cassanova et al., 2018, p.114).

Por ende, el modelo curricular educativo debe enfrentarse a una constante reestructuración frente a las diversas demandas y exigencias que surgen día a día. Es decir, la nueva dinámica curricular está orientada a crear procesos de enseñanza y aprendizaje enfocados en conocimientos científicos, prácticos y reflexivos. De esta manera, las nuevas generaciones podrán responder a los desafíos de la nueva era (Cárcamo y Pineda, 2020, p. 4).

En este sentido, las autoras destacan que el currículo por competencias se enfoca en plantear un perfil integral del estudiante. Comienza con la conceptualización de “competencia”, entendida como el desarrollo de destrezas y habilidades en cuatro ámbitos esenciales: ser, conocer, hacer y trascender. Cada uno de estos ámbitos se enmarca desde lo cognitivo hasta el desempeño de habilidades para resolver problemas reales de la vida cotidiana (Cárcamo y Pineda, 2020, p. 6).

Esta misma orientación teórica fue adoptada en el contexto ecuatoriano, donde surgió una transformación curricular debido a una serie de reformas educativas que buscaban mejorar la calidad de la educación y adaptarla a las nuevas necesidades que demandaba la sociedad del siglo XXI. Por lo tanto, con la aprobación de la nueva Constitución del 2008 y la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural del 2011 se inició una transformación profunda del proceso educativo.

En este mismo contexto de cambio, el rol del docente se transforma en el de un guía que orienta o media el conocimiento que posee, con lo que debe tener una perspectiva reflexiva sobre las competencias. Esta nueva alternativa debe basarse en un paradigma educativo que contextualice el conocimiento y se oriente en la búsqueda de soluciones. De esta manera, se busca que los estudiantes encuentren interesante todo lo aprendido y se conviertan en sujetos sociales que interactúen con el medio que los rodea (Navas y Ospina, 2020, p. 3).

Por lo antes mencionado, es imperativo establecer estrategias de gestión educativa que involucren al docente en el desarrollo y ejecución del marco curricular por competencias, donde puedan encontrar orientaciones metodológicas que les permitan guiarse para la planificación, diseño y evaluación de sus unidades de clase. De ahí que los docentes deben poseer las herramientas necesarias para favorecer el monitoreo de los aprendizajes y también asertividad para una intervención pedagógica. Esto se logra a través de una acción educativa sistemática, planificada, direccionada e intencional que busca el logro de aprendizajes enfocados en experiencias dinámicas y participativas.

Así, la gestión educativa del docente abre paso a nuevas oportunidades de aprendizajes significativos que pueden ser aplicados a diversas situaciones de la vida, donde el docente tiene la alternativa de redireccionar el proceso para el logro de los objetivos planteados. Cabe mencionar que no todo aprendizaje produce el mismo resultado, por lo que el docente, a través de su formación académica y quehacer diario, puede proponer desafíos que se relacionen con el estudiante y, de esta manera, genere un impacto en sus vidas (Administración Nacional de Educación Pública, 2022, p.54).

Al respecto, el presente estudio tuvo como objetivo comprender las estrategias de gestión educativa que requiere la institución educativa para la implementación del Marco Curricular Competencial del Ecuador identificando los conocimientos previos, retos y percepción de cambio para lograr la mejora de la práctica docente y el desarrollo del nuevo currículo.

1.1. Enfoques curriculares del Marco Competencial de Ecuador.

La exigencia de adaptarse a las nuevas realidades del siglo XXI, donde los cambios sociales y educativos se han dado a pasos agigantados y en constante evolución, se considera inminente. Si bien es cierto que el acceso a la información, la injertación de nuevas tecnologías, la presencia de ideologías innovadoras en los valores de la población y la importancia de generar cambios sociales para transformar la humanidad, también se debe resaltar la imperiosa necesidad de transmutar el ámbito educativo a un orden ético y humanístico acorde a la nueva era.

En otras palabras, el profesorado debe involucrarse con los nuevos tiempos y aplicar modelos coherentes con la sociedad actual. Para ello, es preciso que se lleve a cabo una autoformación que implique autoaprendizaje, cooperación, colaboración y trabajo por competencias. De este modo, el profesorado podrá reconstruirse a sí mismo y reconstruir una didáctica pedagógica adaptada a las necesidades individuales y colectivas (Arderiu y Brasó, 2020, p. 40).

En este aspecto, se debe abarcar la comprensión del marco competencial para su progreso y aplicación. En palabras del autor López (2021, p. 55), el currículo por competencia se enfoca como un diseño internacional que engloba situaciones actuales del ámbito educativo. Cabe mencionar que su principal reto se establece en un enfoque humanista de cuatro grandes principios: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser. Esta aproximación al humanismo busca una concepción amplia que incorpore no solo al currículo, sino también al conocimiento y sus experiencias de forma explícita y sistemática.

Dentro del marco curricular se encuentra la metodología STEAM e interdisciplinariedad. Este es un acrónimo compuesto por ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemática. Se caracteriza por ser un aprendizaje integrador donde intervienen diferentes materias con la finalidad de brindar soluciones creativas a diferentes problemas. Es importante mencionar que esta metodología aborda el conocimiento de forma global, basado en un aprendizaje constructivista, donde los estudiantes pueden aprender de forma dinámica y potenciada en competencias para enfrentar retos de la sociedad.

La interdisciplinariedad está presente en este currículo, donde los estudiantes aprenden de acuerdo con su propio ritmo y de forma flexible. Está basado en competencias colaborativas para encontrar soluciones a los problemas de la sociedad (Alcívar et al., 2023, p. 38). En relación con el enfoque curricular por competencias, se abre una puerta al mundo laboral, donde los estudiantes se preparan para cumplir funciones específicas y, a su vez, logren alcanzar plenitud en sus actividades cotidianas y productivas. Desde este punto de vista, la integración por competencias involucra las diversas esferas del ser humano, donde la motivación, la empleabilidad y el desarrollo personal coadyuvan a las relaciones interpersonales (Ramírez, 2020, p. 24).

De igual manera, cabe señalar que el enfoque por competencias se muestra como un modelo integrador donde el saber conocer, hacer, ser y convivir lo conforman. Sus fundamentos engloban modelos pedagógicos conductistas, cognitivistas, constructivistas y humanistas que se direccionan en un conjunto de habilidades, destrezas, actitudes y valores en un contexto sociocultural para solucionar problemas satisfactoriamente (Campos de Rivas, 2023, p. 6). En relación con la planificación por competencias, implica organizar situaciones de aprendizajes de una forma diferente, donde estas tengan un alcance más allá del conocimiento a una práctica de un futuro inmediato, integrando interdisciplinariedad.

Para ello, se recomienda el estudio de casos o proyectos que llevan una secuencia didáctica para lograr un objetivo formativo (Pineda y Ruiz, 2021, p. 161). Dentro de estas habilidades los docentes deben tener dominios de las tecnologías de información y comunicación, modelos de trabajo colaborativo y conocimiento sobre diseño de estrategias dinámicas y creativas para integrarlos con los diferentes recursos.

1.2. Liderazgo educativo y las reformas escolares.

Así mismo, las estrategias directivas para afrontar la implementación del MCC han de estar acompañadas de liderazgo, planificación y coordinación, no solo del personal directivo, sino también de la comunidad educativa. En este caso, el rol directivo cumple un importante eje en este proceso, ya que ellos son los encargados de guiar la construcción del PEI en sus instituciones educativas, tomando en consideración los aprendizajes que esperan alcanzar. Sin embargo, aún existen grupos de directivos desvinculados de estas concepciones y consideran que esta acción recae solo sobre los docentes, debido a la autonomía que tienen para planificar y diseñar sus clases.

Sin embargo, para lograr este orden integrador basado en competencias, debe existir una organización institucional que cuente con espacios de fortalecimiento y aprendizaje para los docentes, de tal manera que puedan tener al alcance talleres y jornadas de capacitación profesional que les direccionen en el currículo por competencias. De igual manera, tiene que haber una articulación institucional, donde todos los docentes converjan en el mismo punto, con actividades diseñadas de forma colaborativa, distribuidos en equipos de trabajo con apoyo permanente y la disponibilidad de dispositivos y recursos necesarios para la práctica de actividades.

Por su parte, la UNESCO (2022) advierte que la desigualdad de la tecnología y la brecha digital afectan negativamente el equilibrio de la educación. Es por eso que la planificación basada en competencias debe incorporar estrategias que ayuden a reducir las desigualdades y aseguren que todos los estudiantes tengan la oportunidad de beneficiarse de los entornos de aprendizaje digitalizado.

La interdisciplinariedad está presente en este currículo donde los estudiantes pueden aprender de acuerdo con su propio ritmo y de forma flexible, basado en competencias colaborativas para encontrar soluciones a los problemas de la sociedad (Alcívar et al., 2023, p. 38). En relación con el enfoque curricular por competencias, se abre una puerta al mundo laboral de manera que los estudiantes se preparen para cumplir funciones específicas y, a su vez, logren alcanzar plenitud en sus actividades cotidianas y productivas. Aquí, la integración por competencias involucra las diversas esferas del ser humano, donde la motivación, la empleabilidad y el desarrollo personal coadyuvan a las relaciones interpersonales (Ramírez, 2020, p. 24).

Dentro del marco curricular se encuentra la metodología STEAM e interdisciplinariedad. Este es un acrónimo compuesto por ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemática. Se caracteriza por ser un aprendizaje integrador donde intervienen diferentes materias, con la finalidad de brindar soluciones creativas a variados problemas. Es importante mencionar que esta metodología aborda el conocimiento de forma global, basado en un aprendizaje constructivista, donde los estudiantes pueden aprender de forma dinámica y potenciada en competencias para enfrentar retos de la sociedad.

La implementación del Marco Curricular Competencial exige una coordinación efectiva entre el liderazgo directivo, la planificación basada en competencias, la integración de tecnologías y la adopción de enfoques interdisciplinarios como STEAM. Aunque persisten diversos desafíos, una gestión educativa eficiente y estrategias de formación adecuadas pueden facilitar la transición hacia un modelo de enseñanza más relevante y alineado con las demandas del siglo XXI.

Metodología

2.1. Diseño del estudio

El estudio que respalda esta comunicación fue de enfoque cualitativo apriorístico, esto es que, para el análisis de información se recurrió a categorías previamente determinadas en la operacionalización del estudio (Denzin, 2000) en función de comprender la percepción del profesorado ante el cambio curricular implicado en el Marco Competencias de Aprendizaje aprobado mediante Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00086-A (Ministerio de Educación, 2023).

2.2. Tipo de estudio

Este trabajo se tipificó como una fenomenología y en él se analizaron las percepciones de los directivos y docentes en función de las categorías previstas en la interpretación de los hallazgos

desde la experiencia educativa. De acuerdo con Husserl, citado por Jiménez Tecillo y Valle (2016, p. 38), “se trata de reflexionar en torno a lo que puede llamarse experiencia educativa, a partir de cierto temperamento fenomenológico” (p.38), sin modificar la perspectiva y recurriendo a la inducción como metodología para elaborar constructos pragmáticos derivados de la entrevista. El análisis fenomenológico ayudó a comprender el fenómeno educativo no solo como un proceso, sino como la vivencia de cada individuo y la construcción derivada de la práctica pedagógica de aula.

2.3. Participantes

El estudio, por su corte cualitativo fenomenológico, requirió la participación del profesorado de una institución educativa ubicada en la provincia de Tungurahua de Ecuador. Esta institución cuenta con 38 docentes distribuidos entre los subniveles de Educación Básica y Bachillerato, oferta educativa de esta. En este orden de ideas, para la selección de informantes se contó con que fueran los jefes de áreas de estudios y el vicerrector con el fin de tener una visión integral que incluyera al equipo directivo y a los docentes que lideran procesos de seguimiento curricular y pedagógico.

2.4. Instrumentos de recolección de datos

Siguiendo la naturaleza cualitativa fenomenológica del estudio se utilizó una entrevista semiestructurada que persiguió explorar las experiencias de los informantes y sus percepciones frente a la renovación curricular. Las entrevistas se construyeron en el marco de las dimensiones del estudio que se enlistan a continuación:

- Comprensión del Marco Curricular Competencial: se exploraron las estrategias utilizadas por la gestión educativa para integrar enfoques interdisciplinarios y aumentar la colaboración docente.
- Competencias para formar competencias: se investigó el dominio de proyectos interdisciplinarios y el uso de TIC y TAC en la enseñanza diaria.
- Cambios a nivel directivo: se investigaron las estrategias que reconocen los docentes ante los retos descritos en las categorías anteriores y que permiten la mejora en la gestión educativa.
- Cambios a nivel institucional: se indagó sobre las nuevas formas de organización de las instituciones educativas frente al reto de la formación por competencias.

2.5. Procedimiento

El estudio se realizó siguiendo una lógica cualitativa inductiva para recopilar con mayor amplitud la experiencia de los informantes en la construcción de las estrategias para responder al Marco Competencial del Ecuador. De igual forma, se realizó una revisión de literatura que ayudó a comprender las categorías estudiadas con el fin de elaborar el instrumento de investigación. Toda vez armado el instrumento, se validó mediante la técnica de criterio de expertos, lo que sirvió para

afinar las preguntas y preparar las sesiones de entrevista a los informantes. El estudio exploró los enfoques STEAM, interdisciplinariedad y neuroeducación para el abordaje de la propuesta curricular vigente al momento de este estudio.

Una vez que se recabó el consentimiento informado de los participantes se registraron en audio las entrevistas que luego fueron desgrabadas mediante la herramienta gratuita *Journalist Studio* de Google. Los datos recabados se analizaron mediante análisis simple de revisión de citas y estructuras semánticas que hicieron posible identificar el sistema de códigos para pseudonimizar a los docentes. El código incluyó la identidad del profesor (por ejemplo, D1), el número de pregunta y, en casos especiales donde la respuesta fue muy extensa, el número de párrafo del que se tomó la referencia (Ley Orgánica de Protección de Datos Personales, 2021). A partir de la información procesada, se saturaron las categorías analíticas para obtener un análisis de las estrategias y así responder al marco de necesidades del profesorado. Este análisis contribuyó a la comprensión de las experiencias y percepciones de los docentes, revelando tanto los éxitos como los desafíos en la implementación del marco curricular y proporcionando información valiosa para futuras mejoras en la gestión educativa.

2.6. Consideraciones éticas

En el marco de la ética para la investigación los participantes, antes de su entrevista, emitieron un documento que aseguraba su participación libre y voluntaria, sin coacción alguna y con la libertad de retirarse en el momento que considerasen oportuno. Así mismo, se señaló la responsabilidad de cuidar su identidad mediante la anonimización de sus datos personales a través de un sistema de codificación simple de sus intervenciones. Dado que no se contaba con autorización expresa de la institución educativa para el uso de su nombre en los resultados, se decidió mantener dicha información en confidencialidad.

Resultados

En este apartado se visualizan los datos cualitativos, obtenidos de las entrevistas semiestructuradas dirigidas a los docentes y directivos de la institución educativa participante. Esta información se presenta con base en las experiencias y percepciones de los docentes y administrativos que han implementado el marco curricular competencial en el contexto educativo. Además, hace referencia a los temas en desarrollo encontrados en el proceso de codificación temática en donde se discuten las implicaciones de estos resultados, enfatizando tanto los éxitos como los desafíos enfrentados y se sugieren recomendaciones que ayuden a mejorar la práctica pedagógica y la gestión curricular en la institución.

3.1. Comprensión del marco competencial

Combinando enfoques interdisciplinarios como STEAM y neuroeducación, se ha demostrado que es útil para captar y estimular la atención de los estudiantes en aprender, aunque algunos docentes enfrentaron dificultades, inicialmente para conectar distintas áreas temáticas. Según uno de los docentes: “Mi experiencia integrando la interdisciplinariedad y la neurociencia fue interesante, pero

al principio me costó saber cómo conectar temas de diferentes áreas; estos métodos despertaron el deseo de aprender y aumentaron la atención de los estudiantes” (D1.01).

Santamaria et al. (2022) sugieren que las instituciones educativas que han adoptado el modelo STEAM son precisamente las que han logrado desarrollar habilidades básicas como el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas, principalmente en campos relacionados con la ciencia y la tecnología. En cambio, afirman que este enfoque debe implementarse correctamente para garantizar la calidad de la educación. Por su parte, Valle et al. (2023) mencionan que el déficit de capacitación, así como la falta de recursos, son los principales problemas a los que se enfrentan los docentes al implementar proyectos STEAM. Asimismo, Zapatera (2025) resalta la urgencia de replantear los modelos educativos actuales con el objetivo de fortalecer competencias científico-tecnológicas que preparen a los estudiantes para adaptarse a los constantes cambios en la sociedad.

Los proyectos STEAM son reconocidos por fomentar la vocación científica y tecnológica en los estudiantes desde temprana edad; sin embargo, el acceso limitado a internet representa un obstáculo importante. Un docente señaló: “El inconveniente que se ha notado es que no podemos tener o no podemos acceder a un buen servicio de internet, lo que nos permitiría trabajar de manera más efectiva con este sistema” (D2.01.1). Además, algunos docentes han indicado que la falta de formación y conocimiento sobre estos enfoques en el país ha dificultado su integración: “La falta de formación docente y también, de pronto, el desconocimiento que hemos tenido nosotros mismos porque era algo nuevo” (D2.01.2). Jimbo y Bastidas (2024) describieron la educación STEAM como un enfoque que integra disciplinas para promover competencias tanto críticas como creativas en la enseñanza básica. No obstante, mencionan que su aplicación enfrenta dificultades, especialmente relacionadas con la formación insuficiente de los docentes y la falta de recursos en áreas vulnerables. De manera similar, López (2021) destaca que la implementación de programas virtuales basados en el modelo STEAM presenta importantes desafíos, entre ellos las limitaciones en infraestructura tecnológica y la necesidad de una capacitación constante para los docentes.

3.1.1. Enfoque curricular por competencias

Adoptar un enfoque curricular basado en competencias ha implicado cambios significativos en la enseñanza y evaluación. Un docente destaca que “ha sido desafiante principalmente porque requiere un cambio en la manera de enseñar y evaluar, al pasar de una enseñanza basada en contenidos a una que busca desarrollar habilidades y competencias específicas” (D1.02). Estas transformaciones, aunque imprescindibles, generan resistencia y evidencian la necesidad de una formación continua: “cuando se inicia algo nuevo nosotros siempre tenemos esa resistencia al cambio y en el sistema educativo, obviamente, no fue la excepción” (D2.02). Las limitaciones tecnológicas también dificultan el proceso, ya que “la falta de materiales didácticos usando tecnologías complica un poquito la enseñanza y la integración” (D3.02). Florez (2021) argumenta que la formación por competencias, bajo un enfoque socioformativo, se adapta a las exigencias actuales de desarrollo del conocimiento y de habilidades necesarias en la sociedad contemporánea. Por su parte, Moreta (2024) indicó que el enfoque curricular por competencias tiene el potencial de mejorar la calidad educativa, aunque enfrenta retos como la tendencia a

centrarse más en el dominio de contenidos específicos que en el fortalecimiento de competencias transversales. De manera similar, Ramírez (2020) resalta la importancia del enfoque por competencias en la orientación ocupacional dentro de entornos educativos, haciendo énfasis en la necesidad de una formación integral que permita a los estudiantes abordar con éxito los desafíos complejos.

3.1.2. Planificación por competencias

La planificación basada en competencias depende en gran medida de los recursos disponibles. Un docente afirmó que “en los casos en los que hemos contado con más recursos o acceso a herramientas, la planificación se vuelve mucho más dinámica y adaptada a los objetivos competenciales” (D1.03). De ahí que las limitaciones tecnológicas y los recursos limitados en las instituciones públicas dificultan la ejecución: “En el momento en que nosotros queremos ejecutar nuestras clases nos topamos con la penosa realidad de que no contamos con la tecnología que nos permite aplicar como nosotros quisiéramos” (D2.03). Con todo, los docentes han encontrado maneras de adaptarse a las condiciones existentes: “Al ser una unidad educativa pública es un poquito difícil la comparación [...] hay que tener algo más de organización, pero sí se puede lograr” (D3.03).

Vinces et al. (2023) sostienen que una planificación adecuada es clave para garantizar una gestión eficiente en las instituciones escolares. En cambio, se demuestra que las debilidades en la planificación estratégica pueden afectar negativamente la gestión de las instituciones educativas y la calidad de la enseñanza. En este sentido, Florez (2021) dice que el enfoque de colaboración social garantiza que los factores más importantes como la creación de evidencia de aprendizaje y la implementación del currículo que atienda las necesidades del estudiante en la educación superior sean incluidos en el proceso de desarrollo curricular. Finalmente, Ramírez (2020) señala que la planificación educativa es una parte importante para crear un currículo que apoye una enseñanza eficaz centrada en las habilidades específicas.

3.2. Competencias para formar competencias

3.2.1. Dominio de proyectos interdisciplinarios

Al trabajar con interdisciplinariedad, docentes y estudiantes han logrado ampliar sus horizontes en la perspectiva de aprendizaje. Un docente menciona que “una experiencia fructífera fue trabajar con los profesores de ciencias y artes conjuntamente para un proyecto STEAM; fue satisfactorio ver a los estudiantes emplear conceptos en un contexto más real” (D1.04). Sin embargo, al contar con un tiempo limitado para coordinar entre disciplinas y el nivel de familiarización con los proyectos generaron dificultades: “La falta de tiempo para coordinar entre nosotros y el hecho de que algunos colegas también están menos familiarizados con este tipo de proyectos”. (D1.04). De esta manera, los proyectos interdisciplinarios implican aprender y adaptarse a disciplinas menos dominadas por algunos docentes: “Personalmente no me agrada la química y por eso tratar de incluir este campo en un proyecto es un poquito complicado” (D3.04).

Valle et al. (2023) explican que los proyectos STEAM se han consolidado como una estrategia pedagógica ampliamente implementada en la educación secundaria, si bien la misma enfrenta grandes desafíos, incluida la falta de capacitación específica para los docentes y una integración adecuada en los programas escolares. De manera similar, Castro et al. (2021) muestra que la inclusión del enfoque STEAM en el sistema educativo puede conducir a cambios profundos al promover la conexión entre diferentes campos educativos y su uso en contextos reales. Jiménez Tecillo (2022) enfatiza que la colaboración es una parte importante de la implementación del enfoque STEAM en las aulas, ya que promueve la investigación e interacción entre docentes y campos académicos.

3.2.2. Uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de tecnologías del aprendizaje y conocimiento (TAC)

La tecnología ha cambiado la forma en que aprendemos y ha creado oportunidades de aprendizaje dinámicas y autodirigidas. Según uno de los docentes, “las TIC y las TAC tuvieron un impacto enorme [...] abrieron oportunidades para que los estudiantes trabajaran más activamente en clase” (D1.05). Pese a ello, el acceso desigual a la tecnología, especialmente en las zonas rurales, limita el uso de la aplicación: “Sin una buena conexión a internet [...] los megas no funcionan correctamente” (D2.05.2). Además, la falta de conocimiento y capacitación sobre las plataformas reduce la efectividad de las herramientas técnicas: “La falta de continuidad y el desconocimiento de la plataforma no nos permiten utilizarlas de manera efectiva” (D2.05.1). Ziegler et al. (2020) afirman que, aproximadamente, el 50 % de la población mundial no tendrá acceso a internet en 2020, lo que generará desigualdades significativas en la educación en línea e indica que es urgente reducir la brecha digital. De igual manera, la UNESCO (2022) declara que la desigualdad de género en el acceso a las nuevas tecnologías puede tener un impacto negativo en las habilidades digitales y limitar las oportunidades de desarrollo profesional de mujeres y niñas en campos relacionados con la tecnología.

3.2.3 Estrategias y recursos didácticos

La disponibilidad de materiales de enseñanza juega un papel importante en la implementación del currículo basado en competencias. Uno de los docentes afirmó: “La falta de recursos específicos adaptados a este enfoque impide que los estudiantes desarrollen habilidades” (D1.06). Dijo también que el Ministerio de Educación debe brindar lineamientos claros y transparentes para gestionar la implementación: “A veces estos acuerdos son muy difíciles de entender y utilizar” (D2.06.1). La ausencia de tecnología en las instituciones públicas limita el acceso a los recursos: “Debido a nuestra ubicación geográfica el acceso a internet es deficiente” (D3.06). Valle et al. (2023) muestran que la implementación de programas STEAM presenta desafíos importantes, como la necesidad de capacitación especial para los docentes y la disponibilidad de materiales de enseñanza apropiados para una implementación efectiva. Castro et al. (2021) enfatizan la integración del enfoque STEAM en el currículo educativo, lo cual es necesario para superar las limitaciones de los métodos de enseñanza tradicionales y enriquecer la relación entre diversas disciplinas y su aplicación en situaciones prácticas y reales. De manera similar, Ziegler et al. (2020) destacan que la falta de conectividad y de recursos técnicos adecuados disponibles hace que se

produzcan enormes desigualdades en el acceso a la educación en línea; esto demuestra con qué rapidez se está cerrando la brecha digital y haciéndola accesible para que todos los estudiantes tengan acceso a las herramientas necesarias para un aprendizaje efectivo en entornos digitales.

3.3. Cambios a nivel directivo

3.3.1. Roles de los directivos

El apoyo de los directivos es primordial para la implementación del currículo por competencias. Un docente señaló que “el apoyo y la participación de los directivos ha sido fundamental [...] ha brindado más claridad y guía sobre las expectativas en la ejecución de competencias” (A1.01). Con todo, al no contar con un control necesario se podría generar una sobrecarga de trabajo para los docentes: “Cuando la comunicación es deficiente o no hay un seguimiento adecuado se percibe una mayor carga de trabajo hacia los docentes” (A2.01). De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2021), los directores que ejercen un liderazgo pedagógico tienen un papel más activo en el diseño y desarrollo del currículo escolar. Este tipo de liderazgo les faculta para orientar de manera más eficaz las estrategias de enseñanza en las aulas con los objetivos educativos establecidos, además de fortalecer el crecimiento profesional de los docentes. Asimismo, la OCDE (2021) resalta que estos líderes pedagógicos realizan un seguimiento continuo a las prácticas de enseñanza y evalúan el aprendizaje de los estudiantes, considerando los logros obtenidos con base en las metas educativas de la institución. Por su parte, la Fundación Santillana (2019) subraya que una comunicación clara y eficaz por parte de los directivos no solo fomenta un ambiente laboral positivo, sino que también facilita la adopción de innovaciones en el currículo y en las metodologías pedagógicas.

3.3.2. Comunicación directiva

Es necesaria una comunicación efectiva entre administrativos y docentes para garantizar la coherencia en el currículo. Un docente manifestó que “intenta informar a los docentes y a la comunidad académica mediante grupos de estudio y, en algunos casos, a través de plataformas digitales” (A1.02). Pese a todo, estos esfuerzos se dificultan cuando la información llega retrasada o fragmentada “por falta de retroalimentación e información oportuna y apropiada, lo que genera incertidumbre entre los docentes y la comunidad académica” (A2.02). Según Cayatopa y Pantigoso (2022), una comunicación clara y efectiva es importante para fortalecer el proceso de aprendizaje, ya que el trabajo entre docentes y administrativos es crucial. En un enfoque complementario, Fundación Santillana (2019) muestra que una buena comunicación de los directivos no solo conecta a los diferentes miembros de la comunidad académica, sino que también contribuye a la creación de un buen clima laboral al incrementar la motivación entre los actores involucrados. Por su parte, la OCDE (2021) evidencia que los directores que adoptan un enfoque centrado en el aprendizaje participan activamente en el diseño y desarrollo del currículo escolar, además de demostrar una fuerte capacidad para alinear las estrategias de enseñanza en el aula con los objetivos educativos establecidos.

3.4. Cambios a nivel organizacional

3.4.1. Equipos de trabajo

La comunicación abierta y la estructura adecuada son esenciales para un trabajo en equipo exitoso en el ámbito académico. Un docente a quien se le realizó la entrevista mencionó: “La clave del éxito es la buena comunicación y la apertura para compartir ideas y métodos de enseñanza de diferentes disciplinas” (A1.05). Sin embargo, una mala coordinación puede limitar el impacto de los enfoques innovadores: “Si la coordinación entre autoridades y profesores no es buena [...] afecta la eficacia del trabajo” (A2.05). García-Peñalvo *et al.* (2020) aseguran que el trabajo en equipo en grupos pequeños es importante para fomentar entornos creativos y mejorar la resolución de problemas, fomentar el pensamiento profundo y el desarrollo personal y de equipo. De igual manera, Herrera *et al.* (2017) afirman que trabajar en equipo es una habilidad esencial que los profesionales deben adquirir, ya que facilita la integración de diversas capacidades y conocimientos. Asimismo, Rojas *et al.* (2010) mencionan que para mejorar la calidad de los servicios educativos es indispensable ofrecer formación continua al personal y fortalecer las competencias necesarias para desempeñarse en equipos interdisciplinarios. En este orden de ideas, Suárez *et al.* (2023) destacan que una buena gestión educativa prioriza el trabajo en equipo, e involucra a todos los integrantes de la comunidad educativa para garantizar el cumplimiento de los objetivos institucionales.

3.4.2. Roles y funciones

En cuanto a la definición de roles y funciones de los directivos en el marco de la gestión educativa para ajustarse al currículo competencia, un docente hizo énfasis en que “una mayor especificación en las funciones y las expectativas de cada rol ayudaría a que todos trabajemos de forma más eficiente y alineada” (A1.06). En algunos casos, el déficit organizacional y la sobrecarga de tareas generan frustración: “La falta de claridad en las funciones o la sobrecarga de tareas en ciertos docentes afecta el rendimiento” (A2.06). Según Manes (2004), “los responsables de estas tareas deben conocer nuevas técnicas que les permitan conducir, dirigir o gerenciar mejores proyectos educativos, eficaces desde lo pedagógico, eficientes desde lo administrativo” (p.12), coincidiendo con Mayorga *et al.* (2023), quien sostiene que para que las instituciones funcionen y el personal alcance mejores desempeños se requiere un liderazgo propositivo y estimulador. En otro estudio, González y Agramonte (2024) destaca que una administración educativa bien organizada permite la estructuración y sincronización de las actividades, contribuyendo al logro efectivo de los objetivos institucionales. De hecho, sostuvo que la gerencia de instituciones educativas bien estructurada hace posible el éxito de su misión y responde a diferentes retos que surgen de las reformas escolares.

Conclusiones

El estudio permitió comprender de manera integral las fortalezas y debilidades del profesorado frente a la implementación del Marco Curricular Competencial del Ecuador. Las reflexiones de los docentes revelan un compromiso genuino con la mejora continua y la transformación de

su práctica pedagógica, en correspondencia con los principios del currículo. La integración de enfoques como STEAM, la interdisciplinariedad y la neuroeducación representa un punto de inflexión para el sistema educativo, al demandar no solo el uso efectivo de las TIC y TAC, sino también una reorganización profunda de la estructura escolar, los procesos de enseñanza y el rol docente.

Por encima de estos avances, persisten resistencias al cambio, asociadas a una formación insuficiente para abordar los nuevos enfoques y a limitaciones en el desarrollo de competencias digitales e informacionales, lo que impacta negativamente la gestión pedagógica. Del mismo modo, la planificación basada en competencias enfrenta el reto de garantizar continuidad y progresión curricular, especialmente en contextos diversos y cambiantes.

La interdisciplinariedad exige un mayor trabajo colaborativo entre los diferentes actores educativos, lo que implica una coordinación efectiva para la ejecución de proyectos significativos y contextualizados. También se evidencian necesidades urgentes en cuanto a la capacitación continua, la inversión tecnológica y la adecuación de recursos, indispensables para la implementación efectiva del enfoque STEAM.

En el plano de la gestión educativa, el estudio destacó la necesidad de una participación activa y continua de los directivos, que supere la simple conducción administrativa para transformarse en liderazgo pedagógico comprometido, con comunicación efectiva y acompañamiento cercano al profesorado. En este sentido, se propone una reconfiguración de los roles institucionales y una cultura escolar orientada al trabajo en equipo, la mejora continua y el desarrollo profesional docente, como condiciones esenciales para consolidar el Marco Curricular Competencial.

Referencias

- Administración Nacional de Educación Pública (2022). *Marco Curricular Nacional*. ANEP. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/abril/220422/MCN%20V2%202022%20v7_2.pdf
- Alcívar, A., Delago, M., Daza, M., Domínguez, D., y Pita, M. (2023). Metodología STEAM e interdisciplinariedad: dos aliadas en la transformación curricular. *FIPCAEC* 8(4), 32-49. <https://doi.org/10.23857/fipcaec.v8i3>
- Cárcamo, P., y Pineda, A. (2020). *El enfoque del currículo por competencias*. Universidad Metropolitana de Educación.
- Casanova, C., Canquiz, C., Paredes, P., y Inciarte, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de ciencias sociales*, 24(4), 114-125. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7025273>
- Castro, A., Jiménez, R., y Medina, J. (2021). Diseño de unidades STEM integradas: una propuesta para responder a los desafíos del aula multigrado. *Revista Científica*, 42(3), 339–352. <https://doi.org/10.14483/23448350.17900>
- Cayatopa, H. y Pantigoso, N. (2022). *Propuesta de gestión para mejorar la comunicación del líder pedagógico en una institución educativa pública de Jaén* [Tesis de grado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/12560>
- Denzin, N. K. (2000). "Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social". *Un Punto de Vista Interpretativo*.
- Florez, E., Martínez, L., y Hoyos, A. (2021). El currículo por competencias en la educación superior: Una mirada desde los programas de formación de maestros. *Boletín Redipe*, 11(4), 154-172. <https://doi.org/https://doi.org/10.36260/rbr.v11i04.1807>
- Fundación Santillana (2019). *La comunicación y el directivo docente*. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2019/03/la-comunicacion-y-el-directivo-docente.pdf>
- García, F., Corell, A., Abella, V., y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- González, L. y Agramonte, R. (2024). La influencia de la administración educativa en el desempeño docente: Un análisis de estrategias y resultados en docentes de educación inicial. *Ciencia Y Educación*, 5(5), 39 - 54. <https://orcid.org/0000-0001-8597-1006>
- Herrera, R., Muñoz, F., y Salazar, L. (2017). Diagnóstico del trabajo en equipo en estudiantes de ingeniería en Chile. *Formación Universitaria*, 10(5), 49–61. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000500006>

- Jimbo, M., y Bastidas, A. (2024). Impacto de la educación STEAM en la educación básica: integración interdisciplinaria y evaluación de su efectividad pedagógica. *Sapiens in Education*, 1(2), 13-26. <https://doi.org/10.71068/aexf6j61>
- Jiménez Tecillo, M., y Valle, A. (2016). Lo educativo como experiencia femonenológica. *Praxis y Saber*, 8(18).
- Jiménez, F. (2022). TICs y educación: Aplicación en pandemia. *Revista de Investigaciones Universidad Del Quindío*, 34(2), 245–250. <https://doi.org/10.33975/riuq.vol34n2.977>
- Ley Orgánica de Protección de Datos Personales (2021). Página Principal. Lexis. www.lexis.com.ec
- López, M. (2021). Curso virtual: educación STEM/STEAM, concepción e implementación. Experiencias de su ejecución con docentes costarricenses. *Innovaciones Educativas*, 23, 163–177. <https://doi.org/10.22458/ie.v23iespecial.3620>
- Manes, J. (2004). *Gestión estratégica para instituciones educativas: guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional* / J.M. Manes. Ediciones Granica. <https://www.researchgate.net/publication/31773060>
- Mayorga, M., Sánchez, K., Páliz, S., y Melo, D. (2023). Gestión educativa y desempeño docente en las escuelas de Ecuador. *AlfaPublicaciones*, 5(3), 19–29. <https://doi.org/10.33262/ap.v5i3.374>
- Ministerio de Educación (2023). *Marco Curricular Competencial de Aprendizajes*. Ministerio de Educación.
- Moreta, S. (2024). Impulsando la calidad educativa en República Dominicana: La aplicación del enfoque curricular por competencias. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 3(9), 1246–1269. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i9.8490>
- Navas, M. y Ospina, J. (2020). Diseño Curricular por Competencias en Educación Superior. La Experiencia de Dos Universidades en Colombia. *Saber, Ciencia y Libertad*, 15(2), 195–217. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n2.6729>
- OCDE (2021). Perspectivas económicas de América Latina 2021. *OECD*. <https://doi.org/10.1787/2958a75d-es>
- Pineda, K. y Ruiz, F. (2021). Planeación didáctica por competencias. El último nivel de concreción curricular. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 158-179. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7890332>
- Pintado, L. (2022). Trabajo colaborativo en el desempeño de los docentes para la mejora de la calidad educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 9784–9793. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4101

- Ramírez, J. (2020). An approach by competencies and its current relevance: Considerations from occupational guidance in educational context. *Revista Electronica Educare*, 24(2), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.23>
- Rojas, M., Castillo, M., Echeverría, R., Candila, J., y Alejandra, J. (2010). Modelo Metodológico para Desarrollar Equipos Interdisciplinarios en Atención Primaria de la. *Salud Interamerican Journal of Psychology*, 44(1), 176–186. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420640019>
- Santamaria, G., Ruiz, A., Collazos, M., Gonzales, L., y Avellaneda, L. (2022). Modelo STEAM para las competencias del área Ciencia y Tecnología en una institución educativa del Perú. *Risti*, (48), 231-244. <https://www.proquest.com/openview/cd92baa44b47fef43cd5f248b4972076/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1006393>
- Suárez, N., Torres, R., Sevilla, S., Ramón, E., Álvarez, M., Gómez, V., y Pérez, M. (2023). *La gestión educativa en la educación escolarizada. Reflexiones teóricas para la práctica*. Universidad Iberoamericana del Ecuador. <https://doi.org/10.55867/libroqual23.01>
- UNESCO (2022). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Informe sobre género: profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/LHMC7003>
- Valle, R., Turrado, M., Álvarez, R., Gómez, E., Cañón, R., Grande, M., García, S., Natal, A., Vázquez, D., Lorenzana, L., Ferrero, J., García, F., Marrodán, J., y Caminero, J. (2023). Principales desafíos identificados por el profesorado en la puesta en práctica de proyectos STEAM. En María Diez Ojeda, Miguel Ángel Queiruga Dios (coord.), *Pensar más allá en educación*. <https://libros.ubu.es/servpubu-acceso-abierto/catalog/view/70/63/79>
- Vinces, O., Ramírez, L., y Paladines, J. (2023). Planificación educativa: herramienta fundamental para la gestión de las instituciones educativas. *Sociedad y Tecnología*, 6(2), 322–334. <https://doi.org/10.51247/st.v6i2.376>
- Zapatera, A. (2025). Analysis of the LOMLOE Primary Education curriculum to extract key ideas form STEAM learning. *European Public and Social Innovation Review*, 10, 1-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-608>
- Ziegler, S., Arias, J., Bosio, M., y Camacho, K. (2020). *Conectividad rural en América Latina: Un puente al desarrollo sostenible en tiempos de pandemia*. <https://repositorio.iica.int/handle/11324/12896>

Copyright (2025) © Gladys Jackeline Pesántez Auquilla, Darwin Antonio Velastegui Valle, Francisco Samuel Mendoza Moreira, César Ricardo Castillo Montúfar



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA CIENTÍFICA UISRAEL

La Revista Científica UISRAEL es una publicación académica de la Universidad Tecnológica Israel que, desde su primera publicación en el año 2014, ha abordado una amplia variedad de temáticas que abarcan desde el ámbito del turismo, las ciencias administrativas y económicas, las ingenierías, hasta el de las artes y humanidades; sin embargo, en la actualidad se ha centrado en las ciencias sociales y sus líneas interdisciplinarias (comunicación, educación, sociología, antropología, artes visuales contemporáneas, psicología, TIC, derecho, etc.).

Con una periodicidad cuatrimestral —se publica en los meses de enero, mayo y septiembre—, la revista acepta trabajos tanto en español como en inglés a fin de facilitar su proyección internacional. Es de acceso abierto y gratuito, e incluye artículos originales de investigación, ensayos y reseñas.

Es importante acotar que las evaluaciones se hacen con pares doble ciego, para garantizar la objetividad y la calidad de las publicaciones.

1. ALCANCE Y POLÍTICA

Las aportaciones tienen que ser originales y no haber sido publicados previamente o estar en proceso de revisión de otro medio.

Estas pueden ser mediante:

- **Artículos:** trabajos de naturaleza teórica y empírica con una extensión de entre 12 y 16 páginas, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.

La estructura a seguir es la siguiente: título, autor (es), institución, correo electrónico de cada autor, código Orcid (<https://orcid.org/>), resumen, palabras clave, abstract (no se aceptarán traducciones provenientes de traductores automáticos), keywords, introducción, metodología, resultados, conclusiones, y referencias bibliográficas.

- **Ensayos:** son revisiones exhaustivas del estado de la cuestión de un tema de investigación reciente y actual justificado mediante la búsqueda sistemática de autores que traten sobre esa problemática. Para esta sección se aceptan trabajos con un máximo de entre 12 y 16 páginas, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.

La estructura a seguir es la siguiente: título, autor (es), institución, correo electrónico de cada autor, código Orcid (<https://orcid.org/>), resumen, palabras clave, abstract (no se aceptarán traducciones provenientes de traductores automáticos), keywords, introducción, desarrollo, debate/discusión/conclusiones y referencias bibliográficas.



- **Reseñas:** consiste en la valoración crítica de un autor, un libro u obra artística en la que se realice una evaluación o crítica constructiva. Tiene una extensión de máximo 12 páginas incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.

La estructura a seguir es la siguiente: título, autor (es), correo electrónico de cada autor, código Orcid (<https://orcid.org/>), resumen, palabras clave, abstract (no se aceptarán traducciones provenientes de traductores automáticos debido a su baja calidad), keywords, introducción, desarrollo, debate/discusión/conclusiones y referencias bibliográficas.

2. PROCESO EDITORIAL

Se informa a los autores que los trabajos que se publicaran deben respetar el formato de la plantilla establecida y ser enviados exclusivamente por el OJS (Open Journal System): <https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/rcui>, por esa vía se manejará el proceso de estimación/ desestimación y de aceptación/rechazo, así como en caso de aceptación, el proceso de revisión.

En el período máximo de 30 días, a partir de la recepción de cada trabajo, los autores recibirán una notificación. En caso de que el manuscrito presente deficiencias formales o no se incluya en el focus temático de la publicación, el Editor principal o Director Científico desestimarán formal o temáticamente el trabajo sin opción de reclamo por parte del autor. Por el contrario, si presenta carencias formales superficiales, se devolverá al autor para su corrección antes del inicio del proceso de evaluación. Para ello se establecen las siguientes categorías: **aceptado, aceptado con cambios menores, aceptado con cambios mayores, rechazado.**

Se solicita a los autores que una vez recibida la resolución por parte del Editor de la Revista o del Director Científico envíen el documento corregido en no más de 30 días para una segunda revisión, salvo a aquellos autores a quienes se ha notificado su documento como rechazado.

Los manuscritos serán evaluados científicamente, de forma anónima por pares expertos en la temática, con el fin de garantizar la objetividad e independencia de la Revista.

Los criterios de valoración para la aceptación/rechazo de los trabajos por parte del Consejo Editor son los siguientes:

- a. Actualidad y novedad.
- b. Relevancia y significación: avance del conocimiento científico.
- c. Originalidad.
- d. Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada.
- e. Organización (coherencia lógica y presentación formal).
- f. Coautorías y grado de internacionalización de la propuesta y del equipo.
- g. Presentación: buena redacción.

3. PRESENTACIÓN Y ESTRUCTURA DE ORIGINALES

Los trabajos se presentarán en tipo de letra Times New Roman 12, interlineado simple, con alineación a la izquierda y sin tabuladores ni retornos de carros entre párrafos. Solo se separan con un retorno los grandes bloques (autor, título, resúmenes, descriptores, créditos y epígrafes).

Los trabajos se presentan en Word para PC. Las normas de citas y bibliografía se basan en APA 7ma edición.

A continuación, se detalla en profundidad como debe desarrollarse el texto académico:

- Nombre y apellidos completos de cada uno de los autores por orden de prelación, el número deberá estar justificado por el tema, su complejidad y su extensión, siendo 4 el máximo. Junto a los nombres ha de seguir la institución, correo electrónico de cada autor y código ORCID.
- Resumen en español con un máximo de 200 palabras, donde se describirá de forma concisa el motivo y el objetivo de la investigación, la metodología empleada, los resultados más destacados y principales conclusiones, con la siguiente estructura: justificación del tema, objetivos, metodología del estudio, resultados y conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal en tercera persona: "El presente trabajo se analizó..."
- Abstract en inglés con un máximo de 200 palabras. Para su elaboración, al igual que para el título y los keywords, no se admite el empleo de traductores automáticos. Los revisores analizan también este factor al valorar el trabajo
- De 4-6 palabras clave en español/ 4-6 keywords en inglés.
- Introducción: debe incluir los fundamentos y el propósito del estudio, utilizando citas bibliográficas, así como la revisión de la literatura más significativa proveniente de fuentes válidas y de calidad académica.
- Metodología: Será presentado con la precisión que sea conveniente para que el lector comprenda y confirme el desarrollo de la investigación. Se describirá el enfoque metodológico adoptado, la población y muestra, así como las técnicas seleccionadas.
- Resultados: se realizará una exposición de la información recabada durante el proceso de investigación. En caso de ser necesario los resultados se expondrán en figuras o/y tablas ([Ver plantilla de estilo](#)).
- Conclusiones: resumirá los hallazgos, relacionando las propias observaciones con otros estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones sin reiterar datos ya comentados en otros apartados.
- Referencias bibliográficas: Las citas bibliográficas deben reseñarse en forma de referencias al texto. No debe incluirse bibliografía no citada en el texto. El número de referencias bibliográficas deben ser como mínimo 12 y máximo 20, cantidad necesaria para contextualizar el marco teórico, la metodología usada y los resultados de investigación. Se presentarán alfabéticamente por el apellido primero del autor (agregando el segundo solo

en caso de que el primero sea de uso muy común, y unido con guion). Debe usarse la norma APA 7ma edición.

- Apoyo financiero (opcional): El Council Science Editors recomienda a los autor/es especificar la **fuentes de financiación de la investigación**. Se considerarán prioritarios los trabajos con aval de proyectos competitivos nacionales e internacionales. En todo caso, para la valoración científica del manuscrito, este debe ir anonimizado con XXXX solo para su evaluación inicial, a fin de no identificar autores y equipos de investigación, que deben ser explicitados posteriormente en el manuscrito final.

4. DERECHOS DE AUTOR

Los autores que participen de los procesos de evaluación y publicación de sus ediciones conservan sus derechos de autor, cediendo a la revista el derecho a la primera publicación, tal como establecen las condiciones de reconocimiento en la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional](#) (CC BY), donde los autores autorizan el libre acceso a sus obras, permitiendo que los lectores copien, distribuyan y transmitan por diversos medios, garantizando una amplia difusión del conocimiento científico publicado.

5. LISTA DE COMPROBACIÓN PARA ENVÍOS

Los investigadores deberán llenar en el OJS la lista de comprobación para envíos. En caso de que no cumpla uno de los requisitos, el autor no podrá subir el archivo. Por ello es necesario que se revisen los siguientes parámetros antes de enviar el documento.

- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los comentarios al editor/a).
- El archivo de envío está en formato Microsoft Word.
- Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.
- El texto debe estar alineado a la izquierda con interlineado sencillo; letra Times New Roman, 12 puntos de tamaño de fuente.
- El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos resumidos en las [Directrices para autores](#).
- Si se envía a una sección evaluada por pares de la revista, deben seguirse las instrucciones en asegurar una evaluación anónima.

6. PRÁCTICAS DESHONESTAS: PLAGIO Y FRAUDE CIENTÍFICO

En el caso de que haya algún tipo de infracción contra los derechos de la propiedad intelectual, las acciones y procedimientos que se deriven de esa situación serán responsabilidad de los autores/as. En tal sentido, cabe mencionar las siguientes infracciones graves:

- Plagio: consiste en copiar ideas u obras de otros y presentarlas como propias, como por ejemplo el adoptar palabras o ideas de otros autores sin el debido reconocimiento, no emplear las comillas en una cita literal, dar información errónea sobre la verdadera fuente de la cita, el parafraseo de una fuente sin mencionarla, el parafraseo abusivo, incluso si se menciona la fuente.
- Fraude científico: consiste en la elaboración, falsificación u omisión de información, datos, así como la publicación duplicada de una misma obra y los conflictos de autoría. CITACIÓN Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS el sistema de citación y referencias bibliográficas se ajustarán a las American Psychological Association (Normas APA, 7ma. edición).
- Se respetará de forma tácita el orden de los autores que figure en el documento original enviado.



© UISRAEL- 2025

Francisco Pizarro E4-142 y Marieta de Veintimilla

Teléfono: (593) 2 255-5741

rcientifica@uisrael.edu.ec

Quito - Ecuador

