

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.53992>

El reto de las metodologías de enseñanza del profesorado de bachillerato ecuatoriano como factor de éxito escolar

The Challenge of Teaching Methodologies of Ecuadorian High School Teachers as a Factor of School Success

Bertha Guamán-Guaya
Universidad de las Fuerzas Armadas-ESPE,
Sangolquí, Ecuador
bnguaman@espe.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-3098-8334>

María Amparo Calatayud-Salom
Universitat de València,
Valencia, España
amparo.calatayud@uv.es
<https://orcid.org/0000-0003-3250-4580>

Purificación Sánchez-Delgado
Universitat de València,
Valencia, España
purificacion.sanchez@uv.es
<https://orcid.org/0000-0003-4443-8904>

Recepción: 08/05/2023
Aprobación: 03/08/2023

¿Cómo citar este artículo?

Guamán-Guaya, B., Calatayud-Salom, M. A. y Sánchez-Delgado, P. (2024). El reto de las metodologías de enseñanza del profesorado de bachillerato ecuatoriano como factor de éxito escolar. *Revista Educación*, 48(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.53992>



RESUMEN:

Si se considera que la enseñanza del siglo XXI se direcciona hacia la preparación de entes con una capacidad crítica y de aprendizaje para toda la vida, el objetivo de esta investigación es describir el tipo de metodologías de enseñanza que utiliza el profesorado de bachillerato ecuatoriano y cómo su aplicación favorece o condiciona la calidad de su enseñanza. Como metodología se diseñó una entrevista semiestructurada de carácter cualitativo no experimental e interpretativo, basada en la técnica de grupos focales, cuya muestra se estructuró a partir de tres criterios: disposición para dar a conocer sus experiencias profesionales, heterogeneidad en el profesorado participante y titulación del centro. Finalmente se contó con una muestra de 13 profesionales de la educación del nivel de bachillerato pertenecientes a 10 instituciones educativas del Ecuador. Los hallazgos permitieron establecer dos categorías (concepciones de la enseñanza y acciones de la enseñanza) y cinco subcategorías que ponen de manifiesto que, aunque predomine el uso de metodologías activas o centradas en el aprendizaje del estudiantado, las actividades propuestas para su desarrollo no se ajustan a los contextos sociales existentes. Por el motivo anterior el aula se llega a transformar, pero no el aprendizaje del estudiantado, por lo que se recomienda implementar planes de formación eficientes en la dimensión didáctico-pedagógica dentro del contexto ecuatoriano.

PALABRAS CLAVE: Método de enseñanza, Enseñanza secundaria, Educación, Prácticas pedagógicas, Clase magistral, Metodologías activas.

ABSTRACT:

Considering that the teaching of the 21st century is directed towards the preparation of individuals with a critical and lifelong learning capacity, this research aims to describe the type of teaching methodologies used by Ecuadorian high school educators and how their application favors or conditions the quality of teaching. Regarding the methodology, the researchers employed a qualitative, non-experimental, and interpretative semi-structured interview based on the focus group technique. In addition, the sample, made up of 13 high school education professionals belonging to 10 educational institutions in Ecuador, was structured based on these three criteria: willingness to share their professional experiences, heterogeneity in the participating teachers, and degree from the center. Thus, the findings allowed to establish two categories (conceptions of teaching and teaching actions) and five subcategories that show that, although the use of active methodologies or those focused on student learning predominates, the activities proposed for their development do not fit into existing social contexts. Therefore, although the classroom is transformed, but not student learning, the researchers recommend implementing efficient training plans in the didactic-pedagogical dimension within the Ecuadorian context.

KEYWORDS: Teaching Method, Secondary Education, Education, Pedagogical Practices, Master Class, Active Methodologies.

INTRODUCCIÓN

El reto de las metodologías de enseñanza es sin duda un factor determinante para el éxito escolar (Choi et al. 2018). En el caso del profesorado ecuatoriano, existen varios aspectos que merecen ser destacados en relación con este tema.

En primer lugar, es importante reconocer que la educación en el país está en constante evolución, y las metodologías de enseñanza que el profesorado ecuatoriano implemente deben adaptarse a los cambios sociales, tecnológicos y culturales del país, por lo que se enfrentarán a uno de los desafíos más latentes en su labor profesional como la constante actualización y familiarización con las nuevas estrategias pedagógicas que promuevan el aprendizaje significativo y el desarrollo de

habilidades necesarias para el siglo XXI, como el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración (Ordoñez y Nohedano, 2019).

Otro punto por considerar, con base en una de las realidades del contexto ecuatoriano, es que una gran parte del profesorado se enfrenta a constantes obstáculos, como la falta de tiempo, recursos y materiales adecuados, la masificación de las aulas, el sobrecargo de trabajo y la gestión administrativa a la hora de implementar nuevas metodologías a su labor académica (Cisternas y Lobos, 2019). Estos factores pueden llegar a limitar su capacidad para innovar en el aula y utilizar métodos más interactivos y participativos.

Además, y como lo establece la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), visionar al estudiantado como el centro de los procesos educativos hará que el profesorado considere, al momento de seleccionar una metodología de enseñanza, además de aspectos como las realidades socioeconómicas y culturales, la implementación y sensibilización de enfoques inclusivos como fin de una educación de calidad.

Por tal motivo, una de las propuestas más emergentes que se pretende aplicar desde el bachillerato ecuatoriano es ir más allá del solo reciclaje de la información y que el estudiantado construya conceptos a partir de su propio razonamiento con la implementación de metodologías de enseñanza que se centren en su aprendizaje (Ministerio de Educación, 2019). La finalidad es asegurar el éxito escolar del alumnado (Hirsh et al., 2022) y de orientar la enseñanza al objetivo ODS 4, que se enfoca en “garantizar una educación equitativa y de calidad para promover oportunidades de aprendizaje y que los jóvenes adquieran las competencias necesarias durante toda la vida” (UNESCO, 2015, p. 25).

Sin embargo, si se analizan los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA-2018, se puede destacar que en Ecuador un 49 %, 43 % y 29 % del estudiantado que cursa el nivel de secundaria, se ubica por debajo de la media estándar del nivel básico en las competencias lectora, matemática y científica, respectivamente. Así se demuestra una realidad relacionada no solo con aspectos pedagógicos, sino de formación del profesorado, cuya responsabilidad recae en el Ministerio de Educación para el caso de las instituciones públicas y fiscomisionales, y de la institución, en el caso del ámbito privado.

Los antecedentes aquí mencionados han permitido que en los siguientes apartados se exponga cómo la enseñanza desde un prisma metodológico puede estar orientada desde dos enfoques: tradicional y activo. Las características dan respuesta a las concepciones y actuaciones del profesorado en el aula en cuanto a la aplicación de la metodología de enseñanza, así como de las actividades y de la evaluación. Además, se presenta un breve análisis de la práctica y las acciones educativas del profesorado.

Luego, se procura responder, desde un enfoque cualitativo no experimental y a través de una entrevista semiestructurada, al objetivo de esta investigación: describir el tipo de metodologías de enseñanza que utiliza el profesorado de bachillerato y cómo su aplicación puede llegar a favorecer o condicionar la calidad de su enseñanza. El objetivo se busca lograr a partir de la interpretación y análisis tanto de las concepciones como de las acciones que desarrollan 13 profesionales de la educación que participaron como muestra en la investigación.

PRÁCTICA Y ACCIÓN EDUCATIVA

La práctica, como punto de partida del constructivismo, le permitirá al profesional de la educación realizar un acto reflexivo a partir de sus conocimientos prácticos y cognoscitivos sobre la transformación y comprensión teórico-práctica de los aprendizajes. Para llegar a ser considerada como educativa, deberá transformar la realidad de quien enseña y aprende, lo cual dotará de significado, sentido e intención a lo que se transmite (Mezzaroba y Carriquiriborde, 2020).

Por su parte, la acción educativa hará énfasis en la experiencia del personal docente como atributo principal, por permitirle tomar decisiones respecto a lo que desea lograr con la ayuda de estrategias pedagógicas como la organización del aula, los recursos, el tipo de evaluación o los diversos procesos que se efectúan en el aula para desarrollar las experiencias de aprendizaje (Guzmán et al., 2019).

Desde un punto de vista educativo experiencial, se puede vincular la práctica y las acciones educativas dentro de un todo como metodología de enseñanza, por permitir desde su implementación la transversalidad de las diversas disciplinas con el conocimiento real de las problemáticas existentes. Así, Guamán et al. (2022) las definen como:

Los diversos caminos o formas que guían el proceso de enseñanza con un orden sistemático y coherente con los contenidos, competencias y objetivos de aprendizaje que el estudiante ha de adquirir para alcanzar el aprendizaje, guiando al método a un fin específico. (p. 9)

LA ENSEÑANZA DESDE UN PRISMA METODOLÓGICO

Dentro del contexto ecuatoriano, la investigación realizada por Bravo et al. (2017) presenta una visión clara sobre cómo la enseñanza del país puede llegar a ser convencional y sistemática si se deja de lado los ritmos de aprendizaje del estudiantado o sus capacidades cognitivas. Por lo tanto, su función no puede radicar únicamente en la transmisión de los contenidos o de la información, sino que debe asumir la construcción de conocimientos con base en procesos significativos que le permitan al profesorado desarrollar aprendizajes más autónomos, reflexivos y permanentes (Renés, 2018).

A través del informe La educación esconde un tesoro de Dellors (1996), se empezó a fundamentar una enseñanza más activa, crítica e inclusiva que le permitía a las instituciones educativas, y al profesorado en particular, modificar su sistema de enseñanza con el fin de propiciar funciones didáctico-pedagógicas significativas y representativas dentro del aula (Morcillo-Loro, 2018).

Los estudios de Sivarajah et al. (2019) y Andrews et al. (2019) demuestran que la enseñanza puede agruparse desde dos perspectivas bien definidas que nacen a finales del siglo XIX con la corriente de la Escuela Nueva. La primera se enfoca en el tradicionalismo pedagógico del profesorado, considerado como el centro de los procesos; mientras que el segundo se fundamenta en un enfoque constructivo donde el estudiantado es el actor principal del aprendizaje.

Para comprender mejor estos modelos de enseñanza, en la Tabla 1 se han recogido algunas de las características más representativas que pueden orientar al profesorado en un primer análisis de su praxis docente.

Tabla 1.

Características de los modelos de enseñanza

Docente: centro de los procesos	Estudiantado: actor principal de los procesos
Concepción de la enseñanza y actuación del personal docente en el aula	
▪ Profesorado: fuente de la información y del conocimiento. ▪ Lo imprescindible: el conocimiento de la asignatura. ▪ Es importante transmitir la información. ▪ Docente: eje central de todos los procesos de enseñanza.	▪ Profesorado: facilita la información para que el estudiantado interactúe y reflexione a partir de su conocimiento. ▪ Facilita la construcción del conocimiento. ▪ La enseñanza considera los contextos o ecologías de aprendizaje del estudiantado. ▪ Enseñanza abierta, flexible y didáctica.
Metodología de enseñanza	
▪ El uso de la metodología expositiva o lección magistral es el único medio para llegar al estudiantado. ▪ Se efectúan interacciones unilaterales y poco participativas. ▪ El estudiantado copia y memoriza. ▪ No se consideran las ideas del estudiantado para realizar mejoras.	▪ Uso de metodologías activas (aprendizaje cooperativo, proyectos, casos) con el fin de potenciar el aprendizaje del estudiantado. ▪ Potencia el uso de metodologías que permitan conocimientos interdisciplinarios e inclusivos. ▪ El uso de la metodología le llevará a construir una cultura participativa y activa.
Actividades	
▪ Deja a un lado el razonamiento crítico y la argumentación. ▪ Contesta test y completa actividades del libro de texto. ▪ No permite la intervención de otras personas especialistas en el área académica. ▪ Propone actividades y vías de solución como resultado.	▪ Formenta el aprender a ser y hacer. ▪ Prima el uso de trabajos cooperativos y en equipo. ▪ Desarrolla proyectos, resuelve problemas o casos y presenta resultados con fines académicos. ▪ Permite que el estudiantado desarrolle sus conocimientos en contextos sociales.
Evaluación	
▪ Calificación: examen. ▪ Evaluación para la acreditación o para asegurar el desarrollo curricular. ▪ No se consideran los resultados de la evaluación para reorganizar la planificación docente. ▪ Escasa retroalimentación para mejorar el aprendizaje.	▪ Evaluación: formativa. ▪ Permite que el estudiantado resuelva casos o problemas desde su experiencia o partir del contenido analizado en clase. ▪ El alumnado comparte sus conclusiones y resultados con la comunidad educativa. ▪ Ofrece retroalimentación de los procesos desarrollados para asegurar la mejora.

Fuente: Adaptado de Gargallo et al. (2014) y Guamán et al. (2021).

Desde esta perspectiva, Ávalos (1965) afirma que “en toda teoría pedagógica se encuentra contenida alguna noción sobre perfección humana que guía la determinación de sus aplicaciones prácticas” (p. 9), y si se analizan los aportes de personas pensadoras crítica, como Dewey o Platón, el profesorado tenderá a reformular su praxis hacia campos pedagógicos más abiertos, realistas y

productivos para alcanzar un cambio y perfeccionamiento en su práctica docente (Jiménez et al., 2020), con el fin de alcanzar el éxito escolar de quién aprende.

Desde la experiencia de Fanfani (2021), para llegar a visionar las bases del éxito escolar, la educación debe razonar las problemáticas contemporáneas y evidenciarlas a través de conocimientos sólidos y críticos, además de mirar el campo pedagógico desde una lógica de insumo (estudiantes), proceso (prácticas docentes), producto (evaluación) y retroalimentación (volver al diseño).

Por su parte, Fernández y Simón (2022) hacen mención a las tradiciones pedagógicas como punto de obstáculo para el alcance del éxito escolar, pero también son una ventaja, al ser encausadas desde una eficiente formación inicial si se visionan perspectivas justas e inclusivas de forma eficaz a partir de lo que había y que habrá. En este punto, la articulación tanto de los procesos, acciones y estrategias que el profesorado efectúe, como de las políticas que se implementen a nivel macro curricular, permitirá orientar a la educación hacia una calidad eficiente (Concha et al., 2022).

En este sentido, es importante destacar los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación del Ecuador para fortalecer la formación docente y promover el uso de metodologías innovadoras como la implementación de constantes programas de capacitación y actualización pedagógica, así como la creación de espacios de colaboración e intercambio de buenas prácticas docentes (Ministerio de Educación, 2019). Estas iniciativas son fundamentales para apoyar al profesorado en el desarrollo de sus habilidades pedagógicas y facilitar la implementación de metodologías efectivas en el aula (Cabanillas et al., 2020).

METODOLOGÍA

El carácter de la presente investigación es cualitativo e interpretativo por posibilitar la comprensión y descripción de una problemática social a partir del hacer, pensar y vivir de las personas investigadas (Hernández et al., 2010). El análisis anterior ocasionó explicaciones (Simons, 2011) con base en el desarrollo de grupos focales, esto por el estudio del contenido que comporta la técnica y el aporte en cuanto a la identificación de patrones y categorías existentes (Creswell, 2014); por ejemplo, comprensión profunda de las percepciones y experiencias del profesorado en cuanto a metodologías de enseñanza se refiere.

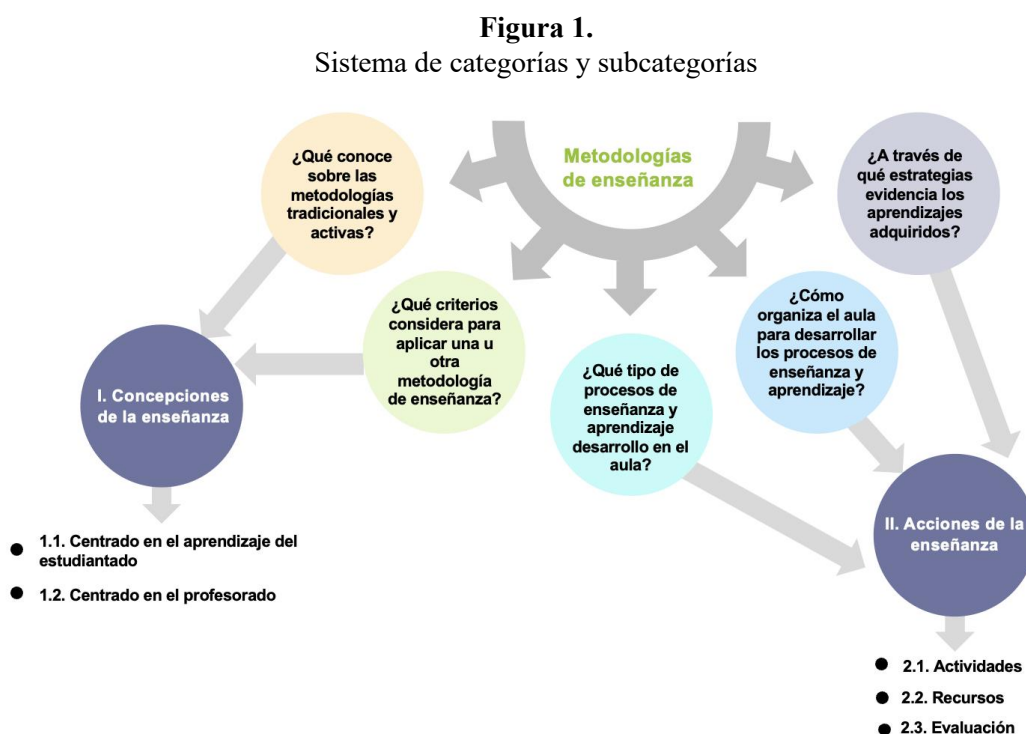
Por tanto, esta investigación centra su objetivo en recopilar información a partir de las percepciones y experiencias de 13 profesionales de la educación del nivel de bachillerato respecto al tipo de metodologías de enseñanza que utiliza en el aula, además de analizar cómo su aplicación puede favorecer o condicionar la calidad de su enseñanza a través de:

- Conocer las concepciones del profesorado sobre la enseñanza en el nivel de bachillerato.
- Analizar qué acciones de enseñanza desarrolla en el aula.
- Analizar si existe un vínculo entre las concepciones y acciones del personal docente con los dos modelos de enseñanza propuestos.

Para identificar las metodologías de enseñanza utilizadas por el profesorado, se diseñó una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas y de respuesta flexible (Bonilla y Escobar, 2017), diseñadas por las investigadoras. Las preguntas nacen de la lectura y análisis consolidado de estudios relacionados al tema, y se toman como referentes los aportes de Hamed et al. (2016), Gutiérrez y Chaparro (2020) y Guamán et al. (2022), que enfatizan en el estudio de los diferentes procesos de enseñanza desarrollados por el profesorado dentro del aula y donde elementos como la planificación,

los procesos de enseñanza, las acciones docentes (recursos y estrategias), los criterios para seleccionar metodologías de enseñanza y los procesos de evaluación fueron una garantía para asociar las preguntas en dos categorías: concepciones de la enseñanza y acciones de la enseñanza. A partir del análisis de las respuestas se desprendieron subcategorías, cuyo análisis se evidencia en el apartado de resultados.

De acuerdo con las recomendaciones de Jornet et al. (2014), como paso previo a la aplicación de la matriz construida, se socializó su contenido y estructura con un grupo de tres personas expertas del departamento de Didáctica y Organización Escolar, de donde se delimitaron las preguntas finales y pertinentes según el objetivo (Figura 1).



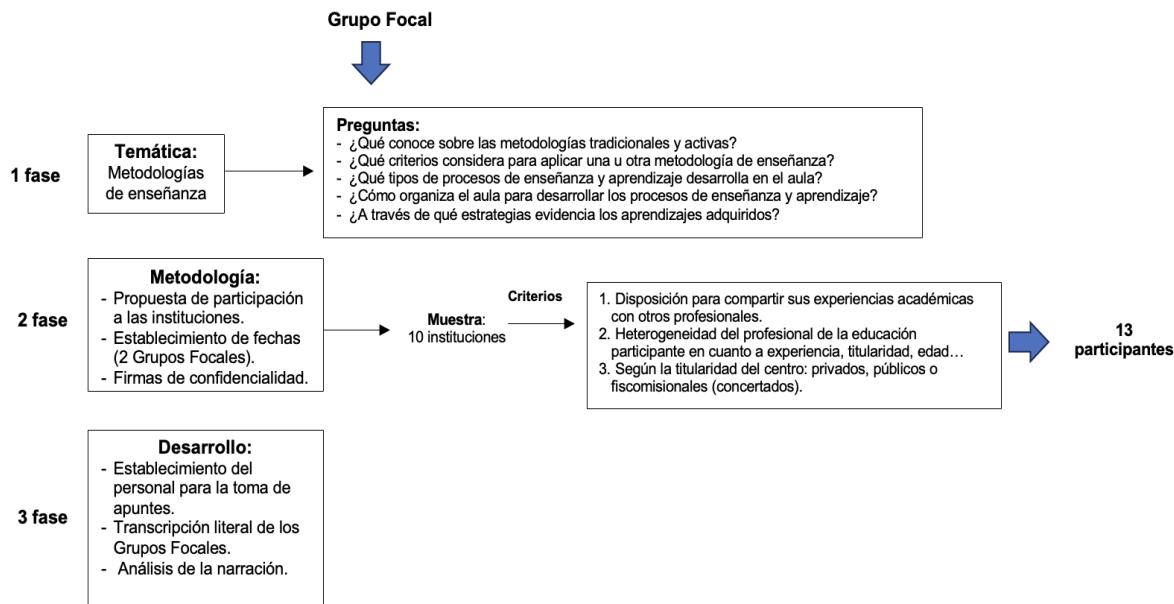
Fuente: Elaboración propia.

Población y muestra

Esta investigación se decantó por el desarrollo de dos grupos focales (en el primero hubo un total de 7 participantes, mientras que 6 en el segundo). Por la disponibilidad del profesorado y siguiendo a Martínez-Reyes (2012), Bonilla y Escobar (2017), se establecieron tres fases bien definidas y sus respectivos procesos que se pueden visualizar en la Figura 2.

Figura 2.

Fases a seguir en los grupos focales



Fuente: Elaboración propia.

Como se analiza en la Figura 2, se contó con la participación voluntaria de 10 instituciones educativas de diferentes ciudades del Ecuador, y por la operatividad de la investigación, siguiendo a Stake (2007) y Simons (2011), se escogió a las personas participantes de cada institución según los tres criterios descritos.

El profesorado participante (siete hombres y seis mujeres) contaba con una experiencia en el nivel de bachillerato entre 1 y 35 años, cinco personas laboraban en instituciones privadas; cuatro, en públicas; y cuatro, en fisco-misionales o concertadas. Diez participantes, además de ejercer como equipo directivo, ejercían su labor como docentes. Respecto a su formación académico-profesional, de las trece personas participantes, nueve contaban con estudios superiores de máster, dos con un doctorado en educación y 2 con una licenciatura.

Previo a cada sesión las personas participantes firmaron un consentimiento de participación en la investigación donde autorizaban que sus datos sean tratados de forma anónima y que su participación sea grabada en audio y video por medio de la plataforma Blackboard, para su posterior transcripción literal.

Análisis de datos

Como acto seguido, a partir de las sugerencias de Stake (2007), se consideraron procedimientos de interpretación directa de verificación de resultados con base en el análisis lógico sobre el discurso recurrente del profesorado participante a través del programa de análisis cualitativo NVivo.21 bajo licencia personal.

Con base en la teoría fundamentada sobre la recopilación de datos sistemáticos para su posterior codificación y categorización, los aportes de Lukas y Santiago (2009) permitieron la reducción lógica de la información al identificar temáticas emergentes a partir de la explicación de hechos, contextos y situaciones. Así también, se establecieron códigos a las personas participantes (Sujeto X, 08 de septiembre de 2020) para asegurar el anonimato de su participación.

Como último punto, y siguiendo a Hennink (2007) y Hirsh et al. (2022), se desarrolló la interpretación teórica de los grupos focales, con énfasis en la descripción a partir de la codificación y categorización de la información. Se inicia con un orden conceptual de los datos y se finaliza con la teorización del discurso analizado.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Categoría I: Concepciones de la enseñanza

Entre las personas participantes existe un consenso generalizado en que el estudiantado sea el centro de los procesos de enseñanza que se desarrollan en el aula. Ya no solo porque desde la ley lo sustente, sino porque al implicarlo de forma activa en su aprendizaje, logrará desarrollar competencias de pensamiento crítico y reflexivo: “con mi enseñanza pretendo que los estudiantes sean los protagonistas, el centro del aprendizaje, que formen y desarrollen el pensamiento crítico, sus habilidades de reflexión” (Sujeto 4, 08 de septiembre de 2020); “para mí lo más importante es que la enseñanza esté centrada en el estudiante, que él sea el protagonista” (Sujeto 11, 08 de septiembre de 2020).

Dicho enfoque requerirá por parte del profesorado trabajar con metodologías que potencien experiencias de aprendizaje atractivas, integradas e inclusivas. Con el fin de desarrollar una enseñanza más activa, se promoverán sistemas de enseñanza más cooperativos y críticos a partir de las necesidades de la población estudiantil: “procuramos, de alguna manera, por principio trabajar con metodologías que se enfoquen en la actividad del estudiante, que el estudiante sea el que realice las actividades y quien resuelva las dudas” (Sujeto 6, 08 de septiembre de 2020). “En base a una necesidad: que los alumnos aprendan el hablar el idioma, me acerqué a seleccionar la metodología” (Sujeto 9, 08 de septiembre de 2020).

Desde este contexto, el profesorado pretende, por medio de las metodologías de enseñanza, ser más práctico que teórico, enseñar para la vida a través de actividades que vayan acorde con el grado de dificultad y conocimiento del estudiantado: “llegar a ellos con esta enseñanza que sea significativa y que la pongan en práctica es importante” (Sujeto 4, 08 de septiembre de 2020); “Se trata de involucrarlos a todos con la idea de no transferir conocimientos, sino, de ayudarles y ser orientadores en el aprendizaje” (Sujeto 7, 08 de septiembre de 2020). El objetivo es que el alumnado sea el protagonista de la enseñanza, al adaptar, si fuera necesario, las metodologías a sus diversas capacidades cognitivas: “debemos lograr que el estudiante sea el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y que la metodología pueda adaptarse en el aula” (Sujeto 12, 08 de septiembre de 2020).

Como es sabido, el enfoque de enseñanza centrado en el personal docente, al ser una enseñanza tradicional, prioriza la acción de la persona docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En estos casos la función principal del profesorado es la transmisión de los contenidos sin un fin específico, como se lo evidencia en los argumentos de una de las personas participantes:

“para mí la función principal en el docente es el aportar en la transformación cognitiva en la vida de los estudiantes” (Sujeto 6, 08 de septiembre de 2020).

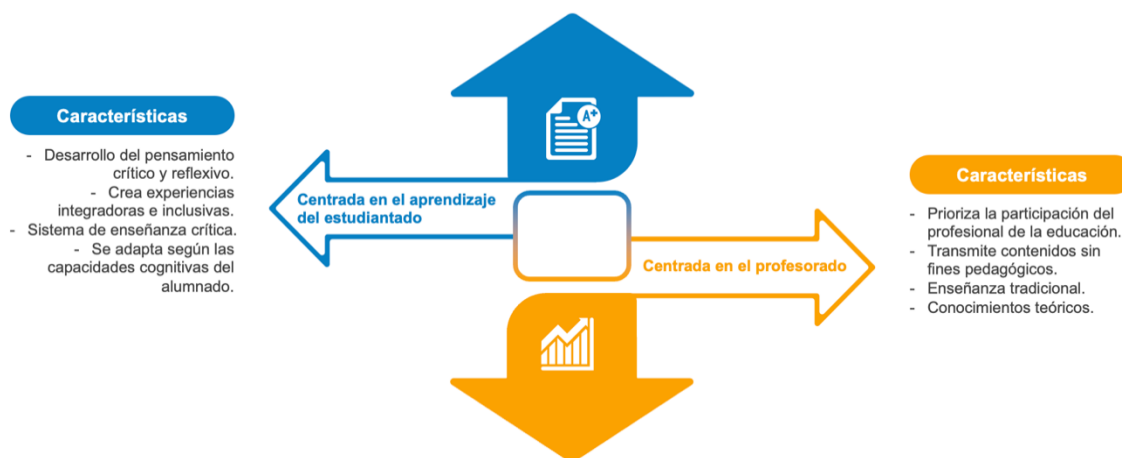
Este enfoque, al no aprovechar las técnicas que promueven aprendizajes interdisciplinarios, la adquisición de habilidades o la resolución de problemas, hará que el estudiantado siga aprendiendo de la misma forma y desde los mismos contextos: “he tenido la experiencia de supervisar clases no sólo de mi institución educativa, y veo que estamos trabajando igual. Yo les puedo indicar que seguimos trabajando tradicionalmente” (Sujeto 3, 08 de septiembre de 2020).

Sin embargo, y siendo optimistas, la metodología expositiva perteneciente a este modelo de la enseñanza, y puede complementarse de forma adecuada con un enfoque más activo al combinar actividades prácticas, retos, problemas o proyectos con una debida fundamentación teórica que permitirá el desarrollo de las actividades desde diferentes entornos o contextos: “el método tradicional del todo conductista, tampoco es malo, porque con él explicamos la clase, los problemas y luego ponemos un ejemplo modelo para que el estudiante pueda hacerlo” (Sujeto 3, 08 de septiembre de 2020).

En la Figura 3 se realizó un compendio de las características de esta primera categoría.

Figura 3.

Características de las subcategorías de las concepciones de la enseñanza



Fuente: Elaboración propia.

Categoría II: Acciones del personal docente en el aula

Las actividades dentro del campo educativo orientan cada una de las interacciones didácticas efectuadas en el aula, y llegan a convertirse en una gran preocupación para el profesorado en cuanto a involucrar al estudiantado en actividades donde sus diferentes capacidades y conocimientos puedan ponerse en práctica para llegar a metas comunes por medio del consenso de ideas: “hay que darles la oportunidad de que se integren de forma heterogénea. Que los estudiantes con mayores conocimientos y habilidades en la asignatura nos ayuden, porque son el pilar para que otros estudiantes aprendan” (Sujeto 9, 08 de septiembre de 2020).

La mayor parte de las personas participantes tiene claro el beneficio motivacional que trae consigo la correcta planificación de las actividades, así como de la creatividad al desarrollarlas: “yo utilizo el Aprendizaje Basado en Problemas por ser un medio de motivación para que los estudiantes aprendan y le encuentran sentido al porqué de la matemática” (Sujeto 7, 08 de septiembre de 2020); “El docente debe ser innovador, muy creativo, porque no me da el mismo resultado el trabajar en el A que con el B. Ahí está mi creatividad para poder buscar alternativas, estrategias para poder llegar a los jóvenes” (Sujeto 11, 08 de septiembre de 2020).

Esta subdimensión deja en claro dos cosas, la primera, que las actividades, al ser direccionadas según los objetivos curriculares, permiten desarrollar prácticas interdisciplinarias, “siempre reforzando las dos realidades, la responsabilidad individual y la grupal, para desarrollar el pensamiento lógico, creativo, crítico” (Sujeto 6, 08 de septiembre de 2020); inclusivas, “vivimos en sociedad y debemos convivir, y desde la educación es importante enseñarles a los jóvenes cómo hacerlo” (Sujeto 12, 08 de septiembre de 2020); y flexibles “debemos contextualizar un poco este tipo de metodologías en función de los recursos que poseemos y que poseen los estudiantes en sus hogares” (Sujeto 2, 08 de septiembre de 2020), que bien articuladas encaminarán a modelos de enseñanza reflexivos y participativos.

La segunda subdivisión, que a través del desarrollo de actividades que generen colaboración, cooperación y el trabajo en equipo –“trabajar en equipo y colaborativamente para que todos se apoyen y pueda salir un producto, en este caso el aprendizaje” (Sujeto 8, 08 de septiembre de 2020)–, logrará que el estudiantado se valore a sí mismo como a las demás personas, sea más responsable y autónomo. De esta manera, se busca desarrollar el aprendizaje significativo tan anhelado: “recordemos que una educación no solo es el querer hacer, sino, el poder hacer con motivación. No solo es decirle que haga las cosas por hacer, sino, que vea algo o un fin de lo que él está haciendo” (Sujeto 3, 08 de septiembre de 2020).

Hablar de la enseñanza requiere de acciones concretas donde los recursos educativos permiten la interacción de las estrategias o metodologías de enseñanza de acuerdo con la realidad o el contexto tanto del estudiante como del personal docente: “mientras vamos haciendo ese recorrido por ese camino, necesitaremos muchas estrategias que deberíamos aplicarlos de acuerdo con la realidad donde tengamos que trabajar” (Sujeto 12, 08 de septiembre de 2020).

Considerar los recursos como un apoyo didáctico, permite organizarlos dentro del espacio educativo con el fin de viabilizar la comunicación entre los contenidos, el estudiantado y el profesorado, y carecer de ellos entorpecerá las dinámicas establecidas en el aula: “los recursos son importantes, por lo menos en los colegios Fiscales y Fiscomisionales hay masificación de estudiantes por aula y entorpece significativamente la posibilidad de utilizar herramientas creativas, no tenemos suficientes recursos educativos” (Sujeto 13, 08 de septiembre de 2020).

Al considerar la gran variedad de recursos educativos se debe hacer alusión a aquellos que requieren del uso de las TIC como respuesta a las nuevas exigencias educativas presentes en el aula. El reto más grande para el profesorado y para el alumnado es contar con recursos electrónicos, que, desde la perspectiva del profesorado, puede llegar a ser un limitante importante para el desarrollo de la metodología, particularmente con el estudiantado de bajos recursos económicos: “hemos hecho prueba con los jóvenes que tienen posibilidad de los recursos de la tecnología y con quienes no, dándonos cuenta de diferencias significativas que influye en el interés” (Sujeto 5, 08 de septiembre de 2020).

En tales casos, el profesorado ha sabido responder acertadamente a dichas carencias con imaginación, con el fin de crear un ambiente de aprendizaje real y original para el estudiantado: “es

un poco también el espacio físico que se tiene en el cómo trabajar con la cantidad de estudiantes, también con los recursos que contamos en cada institución” (Sujeto 3, 08 de septiembre de 2020).

La evaluación, al estar muy ligada con la enseñanza, se ha convertido en uno de los desafíos más urgentes del profesorado. Por lo tanto, desde las aulas visionan al estudiantado a que, paulatinamente, adquiera autonomía en cuanto a los aprendizajes y a una transformación cognitiva a través de la evaluación, para lo cual, esta debe ser auténtica, dinámica y continua, donde se trabaje a partir de los errores y se orienten las carencias encontradas con nuevos procesos: “dime como me enseñas y te diré como me evalúas. Dime como me evalúas y te diré como tengo que aprender. Por lo tanto, está muy relacionada la metodología con las formas de evaluar” (Sujeto 13, 08 de septiembre de 2020).

Desde un campo pedagógico, la evaluación se puede convertir en un recurso clave para fortalecer la calidad de la enseñanza, donde se visionan modelos más formativos donde el estudiantado sea capaz de saber a dónde puede llegar y qué habilidades puede aplicar: “la evaluación consiste en una serie de principios, de aspectos que el docente toma en cuenta para llegar al estudiante, para que el aprendizaje del estudiante sea una verdadera experiencia, sea enriquecedora para su vida” (Sujeto 5, 08 de septiembre de 2020).

Si la evaluación no llega a ser un proceso de aprendizaje, llegará a ser únicamente un eficiente medio de acreditación o promoción escolar, como se puede evidenciar en algunos casos de esta investigación: “se evalúa para saber si se alcanzó o no el objetivo que el docente se propuso con el tema” (Sujeto 12, 08 de septiembre de 2020). En dichas situaciones el único fin con la enseñanza será que el estudiante alcance calificaciones de promoción o se cumpla con el contenido curricular: “quien venía obteniendo buenas calificaciones va a tener que conversar con sus compañeros y motivarlos a que trabajen y cumplan con sus responsabilidades para que le ayuden a mantener el 10 en el trabajo” (Sujeto 10, 08 de septiembre de 2020).

Desde esta perspectiva, lo único que llegará a importar será el producto final: “lo más importante es el producto final, entonces qué quiero lograr con mi estudiante con este tema” (Sujeto 11, 08 de septiembre de 2020). Se dejan de lado los procesos de mejora, como el uso de herramientas, para hacer una evaluación más operativa para las metodologías de enseñanza. Sin embargo, aunque la evaluación sumativa no sea la más pedagógica, puede llegar a ser una herramienta ideal para fortalecer la calidad y gestión de programas académicos, que se convierte en operativa y útil dependiendo del uso.

En la Figura 4 se realizó un compendio de las características de esta segunda categoría.

Figura 4.

Características de las subcategorías de las acciones que el personal docente desarrolla en el aula



Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

Al enfatizar y promover procesos de enseñanza que tengan una perspectiva rica en aprendizajes significativos, en concordancia con las propuestas de Vázquez-Antonio et al. (2017) y Gómez-Pablos et al. (2018), se propone un contraste entre las concepciones que el profesorado asocia a la labor docente con el tipo de enseñanza que planea.

La investigación aquí presentada permitiría inferir sobre los posicionamientos luego de establecer relaciones existentes entre las actividades, los recursos y la evaluación que efectúa el profesorado. Entre otras cuestiones, se llega a evidenciar cómo la labor docente del profesorado ecuatoriano influye directamente en el tipo de metodologías de enseñanza que utiliza como respuesta a los procesos planteados.

Por lo tanto, los resultados del estudio han permitido analizar cómo las concepciones respecto a la enseñanza potencian la interdisciplinariedad de los contenidos (Jiménez et al., 2020). Resulta importante, desde la perspectiva de Eliyasni et al. (2019), motivar al estudiantado a presentar soluciones concretas de forma académica a través del diseño de proyectos. Lo anterior se relaciona con los postulados de Darling-Hammond (2012), quien enfatiza en considerar las necesidades del estudiantado dentro de los procesos de evaluación y así entregar validez y propiedad a la enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con estas acciones, se permitiría fomentar el cambio metodológico a través de metodologías activas y de evaluación continua.

Así, el aprendizaje significativo y para toda la vida, al que tantos informes hacen hincapié, siguen siendo uno de los objetivos que se desea alcanzar desde las aulas. Como se evidencia en esta

investigación, aunque se continúen discutiendo políticas a nivel curricular, el profesorado intenta hacer realidad dichos aprendizajes a través de procesos de cooperación y colaboración.

Sin embargo, si se analiza el sistema educativo de Ecuador para el nivel de bachillerato, se sigue experimentando una crisis en la enseñanza que se traduce en acciones didáctico-pedagógicas tradicionalistas, aunque se afirme que los estándares curriculares se basan en una enseñanza crítica y centrada en el estudiantado.

En algunas de estas últimas, las concepciones relacionadas del profesorado se asocian a la evidencia que esclarece esta realidad; por ejemplo, los resultados de la investigación realizada por Bravo et al. (2017) y Guamán et al. (2021), quienes sostienen que en las aulas del bachillerato ecuatoriano aún se fomentan procesos de enseñanza y aprendizaje tradicionales, centrados en el personal docente por el excesivo uso de la metodología expositiva. Dicho caso no ha permitido un correcto desarrollo de las competencias requeridas desde el nivel macrocurricular para este nivel educativo (OCDE, 2017), que son fácilmente contrastables en los deficientes resultados de las evaluaciones, tanto a nivel internacional (PISA) como nacional (Ser Bachiller).

Al reflexionar sobre lo expuesto, se destaca que tanto el enfoque tradicional como el activo llegarán a ser ineficientes si se carece de un correcto conocimiento didáctico y pedagógico en cuanto a diseño y aplicación se refiere. Al utilizar la metodología expositiva como complemento de otra metodología, se lograrán procesos de enseñanza y aprendizaje óptimos por su gran utilidad teórica, por lo que su eficacia dependerá del fin que se desee lograr en el proceso educativo si se desea un conocimiento metacomprendido a nivel de texto, como la profundización en conceptos, analogías o definiciones resultará eficiente (Quaas y Crespo, 2003).

A pesar de seguir enseñando de forma tradicional, los efectos del plan de formación implementado desde 2016 por el Ministerio de Educación se pueden evidenciar parcialmente en este estudio (el 62 % del profesorado de este estudio rinde cuentas a entes gubernamentales). Por el uso de metodologías activas en su quehacer docente, se observa que el profesorado está permitiendo que la población de bachillerato sea la protagonista de sus aprendizajes a través de una enseñanza interdisciplinar, inclusiva y activa, que potencie el trabajo individual, la investigación y adecúe sus conocimientos dependiendo de las circunstancias que se presenten (Defaz, 2020).

Sin embargo, se sigue requiriendo de planes de formación eficientes donde el profesorado implemente, dentro del contexto académico, acciones pedagógicas potenciadoras de una interacción didáctica entre el profesorado, el estudiantado y los contenidos (Cabanillas, 2020), ya que son idóneas para ocasionar momentos de colaboración y cooperación dentro de las aulas. Lo anterior permite que el profesorado abra nuevas sendas de enseñanza por medio del desarrollo y diseño de prácticas de innovación y utilidad social (Huaman et al., 2022).

Finalmente, y gracias a los aportes de Andrews et al. (2019) y Hamed et al. (2016), se pueden correlacionar las concepciones del profesorado como las acciones que desarrolla en las aulas de bachillerato con características propias de nueve metodologías de enseñanza (objetivo tres), las cuales, desde fundamentaciones teóricas, son reconocidas como un buen medio para alcanzar el éxito escolar tan anhelado en el nivel de bachillerato (Figura 5).

Figura 5.

Relación entre las categorías y las metodologías de enseñanza



Fuente: Elaboración propia.

Esto ha impedido contextualizar la enseñanza y la aplicación de actividades eficientes para la consolidación de los aprendizajes, por lo que una metodología revolucionaria podría llegar a transformar el aula, pero no el aprendizaje del estudiantado.

CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos y de la discusión planteada, este estudio concluye que las metodologías de enseñanza son un factor crucial para el éxito escolar del estudiantado del nivel de bachillerato en Ecuador. El profesorado ecuatoriano enfrenta desafíos en términos de actualización, recursos y adaptación a las necesidades del estudiantado. Sin embargo, es importante destacar los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación y otras instituciones para apoyar al personal docente en este proceso. Promover una educación de calidad requiere de la colaboración de todos los actores involucrados y el profesorado desempeña un papel fundamental en la implementación de metodologías efectivas que fomenten el aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado.

Como se ha indicado al presentar los objetivos de este estudio, se pretendía explorar la concepción de un grupo de docentes de Ecuador, de lo cual se propone como primer objetivo conocer cómo conciben la enseñanza. Se desprende que existe una alta percepción en cuanto al uso y aplicación de metodologías que potencien el aprendizaje. Con el segundo objetivo se buscaba analizar las acciones de enseñanza que se desarrollan en el aula. Las más significativas son el trabajo grupal y colaborativo, el uso de la tecnología y la escasa implementación de una evaluación enfocada en el aprendizaje del estudiantado. Por tanto, no es suficiente que el profesorado tenga una concepción

activa de la enseñanza, sino se considera la puesta en práctica de lo aprendido en y desde diferentes contextos sociales para profundizar y consolidar los aprendizajes y su relación teórico-práctica.

Luego del análisis de estos dos objetivos, se confirma que la voz del profesorado ha sido un gran medio por el cual se ha logrado constatar que las propuestas metodológicas bien fundamentadas y aplicadas inciden en el desarrollo de aprendizajes abiertos, significativos e inclusivos en el estudiantado, así como en el desarrollo tanto de sus habilidades, aptitudes y capacidades, como en la adquisición de las competencias: aprender a ser y el aprender a hacer haciendo, que se perfeccionarán y fortalecerán al implementar planes de evaluación eficientes (Sanahuja y Sánchez, 2018).

De este estudio se concluye que el profesorado ecuatoriano participante deja de manifiesto creencias constructivas sobre lo que es la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Sin embargo, mantiene creencias más interpretativas e incluso directas sobre la práctica en sí, por lo que se puede deducir que sus concepciones están relacionadas directamente a partir de sus experiencias.

LIMITANTES, RECOMENDACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Desde esta investigación es importante reconocer que tanto el tipo de muestra como la escasez de estudios referentes al tema propuesto han limitado la generalización de los resultados. Por lo tanto se anima a la comunidad científica a incursionar en temas referentes a las prácticas pedagógicas que el profesorado de bachillerato desarrolla en el aula con el fin de generar propuestas innovadoras en pro de una educación de calidad.

A modo de recomendación, y de acuerdo con los resultados expuestos, hace falta unir esfuerzos y profesionalizar al profesorado de bachillerato con eficientes planes de formación fundamentados en su renovación didáctico-pedagógica y que den respuesta a prácticas inclusivas, interdisciplinarias y flexibles en el desarrollo de proyectos desde amplias perspectivas sociales, así como en el complemento pedagógico entre los dos modelos de enseñanza aquí analizados. Todo esto con la finalidad de dotar a las nuevas y existentes generaciones de profesionales de la educación de recursos y herramientas que le permitan establecer procesos más dinámicos y significativos.

Finalmente, desde esta investigación se considera que se ha contribuido al campo académico, al dar a conocer nuevas e interesantes concepciones que el profesorado de bachillerato mantiene respecto a su enseñanza y su vínculo con dos modelos de enseñanza que pueden encaminar al personal docente y estudiantado al éxito escolar por la personalización educativa que aportan (Martín-Alonso y Blanco-García, 2018).

REFERENCIAS

- Andrews, T., Auerbach, A. y Grant, E. (2019). Exploring the Relationship between Teacher Knowledge and Active-Learning Implementation in Large College Biology Courses. [Explorando la relación entre el conocimiento del profesor y la implementación del aprendizaje activo en los grandes cursos de biología universitarios]. *CBE-Life Sciences Education*, 18(4), 1-17. <https://doi.org/10.1187/cbe.19-01-0010>
- Ávalos, B. (1965). *Nuevos hombres para nuevos tiempos*. Editorial Salesiana.
- Bonilla, F. I. y Escobar, J. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/957>

- Bravo, F., Trelles, C. y Barraqueta, J. F. (2017). Reflexiones sobre la evolución de la clase de matemáticas en el bachillerato ecuatoriano. *INNOVA Research Journal*, 2(7), 1-12. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n7.2017.218>
- Cabanillas, J., Luengo, R. y Torres, J. (2020). La búsqueda de información, la selección y creación de contenidos y la comunicación docente. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 241-267. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24128>
- Cisternas, T. y Lobos, A. (2019). Profesores nóveles de enseñanza básica: Dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 37-53. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>
- Concha, V., Jornet, J. y Bakieva, M. (2022). Panorama general sobre formación inicial y empleabilidad de Docentes de EAPI en Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 75-93. <https://doi.org/10.6018/reifop.531401>
- Choi, J., Lee, J.-H. y Kim, B. (2018). How Learner-Centered Teaching is associated with Teacher Self-Efficacy and Job Satisfaction: Analysis of Data from 31 Countries [Cómo se asocia la enseñanza centrada en el alumno con la autoeficacia y la satisfacción laboral de los profesores: Análisis]. *Journal of International Cooperation in Education*, 20(2) 67-83. <https://cice.hiroshima-u.ac.jp/wp-content/uploads/2019/07/How-Learner-Centered-Teaching-is-associated-with-Teacher-Self-Efficacy-and-Job-SatisfactionAnalysis-of-Data-from-31-Countries.pdf>
- Creswell, J. (2014). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. [Diseño de la investigación. Métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos]. Sage.
- Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 49(2), 1-20. <https://rhd.uc.cl/index.php/pel/article/view/25775>
- Dellors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana – UNESCO.
- Defaz, M. (2020). Metodologías activas en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Científico-educacional de la provincia Granma: ROCA*, 16(1), 463-472. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/1511/2678>
- Eliyasni, R., Kenedi, A. K. y Sayer, I. M. (2019). Blended Learning and Project Based Learning: The Method to Improve Students' Higher Order Thinking Skill (HOTS). [Aprendizaje combinado y aprendizaje basado en proyectos: el método para mejorar las habilidades de pensamiento de orden superior (HOTS) de los alumnos]. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 4(2), 231-248. <https://doi.org/10.25217/ji.v4i2.549>
- Fanfani, E. T. (2021). *La escuela bajo sospecha: Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI Editores.
- Fernández, E. D. y Simón, N. M. (2022). Revisión bibliográfica sobre el uso de metodologías activas en la Formación Profesional. Contextos Educativos. *Revista De Educación*, (30), 131-155. <https://doi.org/10.18172/con.5362>
- Gargallo, B., Morera, I., Iborra, S., Climent, M. J., Navalón, S. y García, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, (259), 415-435. <https://revistadepedagogia.org/lxxii/no-259/metodologia-centrada-en-el-aprendizaje-su-impacto-en-las-estrategias-de-aprendizaje-y-en-el-rendimiento-academico-de-los-estudiantes-universitarios/101400010406/>

- Gómez-Pablos, V. B., Pinto-Llorente, A. M., García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. y García-Rodríguez, M. L. (2018). La percepción de los docentes de Bachillerato sobre un proyecto de aprendizaje-servicio. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 65-78. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323301>
- Guamán, B., Calatayud, A. y Sánchez, P. (2021). *Apostar por la innovación en las metodologías de enseñanza necesita de un cambio paradigmático en Ecuador: desde la concepción del docente hacia el aprendizaje del estudiante*. [sesión de congreso]. La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes. XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía. (pp. 476-478). Santiago de Compostela. <https://dx.doi.org/10.15304/cc.2021.1393>
- Guamán, B. N., Calatayud, A. y Sánchez, P. (2022). Criterios propuestos para seleccionar metodologías de enseñanza en Ecuador a partir del análisis de grupos focales con docentes de bachillerato. Profesorado. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 26(3), 526-546. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.21487>
- Gutiérrez, N. N. y Chaparro, A. A. (2020). Evidencias de fiabilidad y validez de una escala para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en secundaria. *Perfiles educativos*, 42(167), 119-137. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59193>
- Guzmán, I., Setteti, A. y Marín, R. (2019). Transdisciplinariedad y transversalidad: una experiencia para religar la práctica educativa. *Cultura, Educación y Sociedad*, 10(2), 73-84. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.10.2.2019.06>
- Hamed, S., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (2016). El cambio en las concepciones de los futuros maestros sobre la metodología de enseñanza en un programa de formación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(2), 476-492. <https://www.redalyc.org/journal/920/92044744017/html/>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta ed.). McGraw-Hill.
- Hennink, M. (2007). *International Focus Group Research: A Handbook for the Health and Social Sciences*. Cambridge University Press.
- Hirsh, Å., Nilholm, C., Roman, H., Forsberg, E. y Sundberg, D. (2022). Reviews of teaching methods – which fundamental issues are identified? [Revisiones de los métodos de enseñanza: ¿qué cuestiones fundamentales se identifican?]. *Education Inquiry*, 13(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1839232>
- Huaman, E. M., Álvarez, D. J. R. y Muñoz, C. W. A. (2022). El pensamiento crítico, complejo y aprendizaje significativo en la educación latinoamericana: Una revisión narrativa. *Sociología y tecnociencia*, 12(2), 144-164.
- Jiménez, D., González, J. J. y Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. Profesorado. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Jornet, J., González, J., Perales, M. J., Bakieva, M., Sánchez, P. y Sancho, C. (2014). Orientación para los grupos focales. *Desarrollo para la docencia*, 3-22.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa* (2da ed). Alianza Editorial.
- Martínez-Reyes, N. R. (2012). Reseña metodológica sobre los grupos focales. *Diálogos*, (9), 47-53. <https://core.ac.uk/download/pdf/47265053.pdf>

- Martín-Alonso, D. y Blanco-García, N. (2018). Indagación narrativa sobre los factores que favorecen el éxito escolar en estudiantes en situación de riesgo. *Qualitative Research in Education*, 7(3), 335-358. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2018.3640>
- Mezzaroba, C. y Carriquiriborde, N. (2020). Teoría y práctica: cuestiones imprescindibles a la práctica educativa. *Educação & Formação*, 5(3), e2807. <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i15set/dez.2807>
- Ministerio de Educación. (2019). *Instructivo para Planificaciones Curriculares para el Sistema Nacional de Educación*. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/06/Instructivo_planificaciones_curriculares-FEB2017.pdf
- Morcillo-Loro, V. (2018). Un aula para la justicia social. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 6(1), 37-54. <https://core.ac.uk/download/pdf/158354329.pdf>
- Ordoñez, E. y Nohedano, I. (2019). El aprendizaje significativo como base de las metodologías innovadoras. *Revista Educativa Hekademos*, (26), 18-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985274>
- OCDE. (2017). *Marco de evaluación y de análisis de PISA para el desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Quaas, C. y Crespo, N. (2003). ¿Inciden los métodos de enseñanza del profesor en el desarrollo del conocimiento metacomprendido de sus alumnos?. *Revista signos*, 36(54), 225-234. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400007>
- Renés, P. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 47-67. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.002>
- Sanahuja, A. y Sánchez, L. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 95-116. <https://doi.org/10.35362/rie7623072>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Sivarajah, R. T., Curci, N. E., Johnson, E. M., Lam, D. L., Lee, J. T. y Richardson, M. L. (2019). A review of innovative teaching methods. [Una revisión de los métodos pedagógicos innovadores]. *Academic radiology*, 26(1), 101-113.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- UNESCO. (2015). *Informe de la Educación para Todos en el Mundo. Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>
- Vázquez-Antonio, J., Tobón, S., Vázquez-Antonio, J., Herrera-Meza, S. y Juárez-Hernández, L. (2017). Diseño y Validez de contenido de una rúbrica socioformativa para evaluar el informe de prácticas profesionales en la Educación. *Revista ESPACIOS*, 39(53), 29-40. <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-29.pdf>