



Vol., 26 Nº 3 (Noviembre, 2022)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

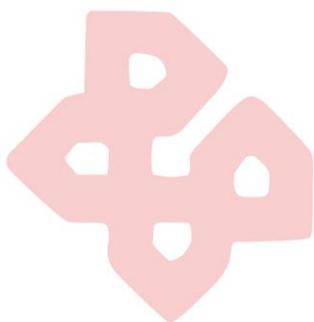
DOI:10.30827/profesorado.v26i3.21487

Fecha de recepción 07/06/2021

Fecha de aceptación 29/07/2022

CRITERIOS PROPUESTOS PARA SELECCIONAR METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA EN ECUADOR A PARTIR DEL ANÁLISIS DE GRUPOS FOCALES CON DOCENTES DE BACHILLERATO

Proposed criteria for selecting teaching methodologies in Ecuador based on the analysis of focus groups with secondary school teachers



Bertha Guamán- Guaya, María Amparo Calatayud Salom y Purificación Sánchez- Delgado
Universitat de València

E-mail: berthanoemi.lam@gmail.com;

amparo.calatayud@uv.es;

purificación.sánchez@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3098-8334>;

<https://orcid.org/0000-0003-3250-4580>;

<https://orcid.org/0000-0003-4443-8904>



Resumen:

El presente estudio pretende indagar acerca de los criterios que el profesorado de bachillerato ecuatoriano toma en consideración a la hora de seleccionar la metodología de enseñanza. Para dar respuesta a este objetivo se llevó un proceso de investigación exploratorio de carácter cualitativo fenomenológico-interpretativo basándose en la codificación y análisis de los hallazgos realizados por medio del programa de datos cualitativos NVivo con dos grupos focales (GF) en el que participaron 13 docentes ecuatorianos de forma voluntaria. Como resultado se recopiló doce criterios, de los cuales cinco, al ser analizados con la normativa curricular para el Bachillerato General Unificado (BGU) de Ecuador, se solapaban con otros criterios. Tras el análisis, quedaron finalmente como criterios: currículo, contexto, actividades didácticas, recursos didácticos, estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje y evaluación. Estos siete criterios permitieron establecer tres dimensiones ¿qué quiero enseñar? (currículo), ¿cómo lo quiero enseñar? (por medio de qué metodología) y ¿para qué quiero enseñar? (acreditación o aprendizaje) como preguntas clave que los docentes han de plantearse en el momento de seleccionar una u otra metodología de enseñanza, así como también para realizar ajustes en su enseñanza a partir de las ecologías de aprendizaje de los estudiantes y otorgar una educación más inclusiva y acorde con los planteamientos curriculares propuestos para este nivel educativo.

Palabras clave: ecologías de aprendizaje; enseñanza y aprendizaje; grupos focales; metodologías de enseñanza

Abstract:

This study aims to investigate the criteria that Ecuadorian high school teachers take into consideration when selecting teaching methodology. In order to respond to this objective, an exploratory research process of a qualitative phenomenological-interpretative nature was carried out based on the coding and analysis of the findings through the qualitative data programme NVivo with two focus groups (FG) in which 13 Ecuadorian teachers participated on a voluntary basis. As a result, twelve criteria were compiled, five of which overlapped with other criteria when analysed with the curriculum regulations for the Unified General Baccalaureate (BGU) in Ecuador. After analysis, the following criteria were finally identified: curriculum, context, teaching activities, teaching resources, teaching styles, learning styles and assessment. These seven criteria made it possible to establish three dimensions: what do I want to teach? (curriculum), how do I want to teach it? (through what methodology) and what do I want to teach for? (accreditation or learning) as key questions for teachers to ask themselves when selecting one or another teaching methodology, as well as to make adjustments in their teaching based on the students' learning ecologies and to provide a more inclusive education in line with the curricular approaches proposed for this level of education.

Key Words: ecologies of learning; focus groups; teaching methodologies; teaching and learning

1. La importancia de las metodologías de enseñanza en el Bachillerato General Unificado en Ecuador

La educación en el nuevo siglo ha venido adquiriendo progresivamente mayor valor en la sociedad (Concha-Díaz et al., 2021). Se ha convertido en una garantía de desarrollo social tanto porque se involucran, indiscutiblemente, procesos de enseñanza y aprendizaje (Jornet Meliá et al., 2011) como por su utilidad para alcanzar el aprendizaje desde nuevas metodologías de enseñanza (Forteza Bagán, 2019).

En Ecuador, los planes de acción puestos en marcha, particularmente desde 2016 para el BGU, pretenden dar un giro educativo en la sociedad mediante prácticas educativas que permiten a los estudiantes prepararse para la vida y la participación en una sociedad democrática, para el mundo laboral y del emprendimiento o para continuar con su formación universitaria.

Así, desde la Constitución de la República del Ecuador de 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011 (LOEI), consideran al estudiante como el actor principal de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ministerio de Educación, 2016) y en todo su proceso educativo se propone una educación de calidad y calidez, pertinente, adecuada y contextualizada (LOEI, 2011) como garantía de igualdad e inclusión social y condición indispensable para el Buen Vivir (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

Abordar este panorama exigirá la consecución de los objetivos propuestos en el perfil de salida del bachiller fundamentados, principalmente, en tres valores: justicia, innovación y solidaridad por asegurar un desarrollo integral del estudiante, una cultura científica e investigadora, las relaciones de trabajo individual y en equipo, así como las capacidades que adquirirán al concluir los trece años de educación obligatoria mediante los aprendizajes desarrollados desde las diferentes áreas y asignaturas propuestas en el currículo nacional (Ministerio de Educación, 2016).

Al reconocer al estudiante como el centro de todos los procesos educativos, se le garantizará en todo este proceso un currículo de carácter flexible, inclusivo, equitativo y con propiedad de contenidos, ya que se considerará tanto sus necesidades educativas, estilos de aprendizaje como sus realidades fundamentales. La enseñanza estará basada en una pedagogía crítica con el fin de prepararlo para las situaciones cotidianas y ofrecerle mejores herramientas para su desarrollo en la sociedad (Ministerio de Educación, 2016).

Según estos requerimientos, se necesita de procesos de enseñanza y aprendizaje que orienten al estudiante a un desarrollo holístico de su aprendizaje para potenciar su protagonismo, autonomía y capacidad cognitiva. Se necesita de metodologías de enseñanza que impulsen un aprendizaje más significativo y para toda la vida (Bravo et al., 2017).

1.1. Criterios para seleccionar una metodología de enseñanza desde una perspectiva de las ecologías de aprendizaje

Para dar cumplimiento a los requerimientos del currículo ecuatoriano, cobran relevancia las metodologías de enseñanza por estar íntimamente relacionadas con la calidad del aprendizaje del estudiante (Choi et al., 2018) como de sus resultados de aprendizaje (Jiménez Hernández et al., 2020).

En la Tabla 1 se presenta un recorrido de los aportes sobre la definición “metodologías de enseñanza” que varios autores han realizado desde los inicios del siglo XXI hasta la actualidad.

Tabla 1
Evolución y Percepción del Término Metodologías de Enseñanza

Autor	Definición
Navaridas (2004)	Son las decisiones sobre los procedimientos a emprender y los recursos a utilizar en las diferentes fases de la planificación.
Fernández (2006)	Son el vehículo para adquirir conocimientos, habilidades y actitudes.
Krause (2008)	Son procedimientos didácticos secuenciados y ordenados para conseguir un objetivo previsto.
Maloy & LaRoche, (2010)	Son las diferentes ideas, cuestiones y perspectivas que orientan al profesorado para mejorar y ampliar su práctica en el aula.
Alcoba (2012)	Es la relación de métodos de enseñanza que el docente utiliza y su articulación en el aula.
Gargallo et al. (2014)	Son los procesos de enseñanza y aprendizaje que permite utilizar diversos métodos y técnicas
Ministerio de Educación (2016)	Son los procedimientos que asegurarán el aprendizaje significativo del estudiante.
RAE (2018)	Es la ciencia que estudia el método o conjunto de métodos.
Jiménez Hernández et al. (2020)	Son la sucesión de pasos para alcanzar la participación del estudiante.
Hirsh et al. (2022)	Son intervenciones que actúan desde sistemas complejos y sus efectos dependen de factores como el contexto, así como de las formas en qué y por quién son implementadas.

Fuente: elaboración propia.

Partiendo de las definiciones propuestas por los diferentes investigadores se entiende que las metodologías de enseñanza “son 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”.

Por ello, conocer qué criterios consideran los docentes para seleccionar la metodología de enseñanza nos permitirá acercarnos a los diversos procesos que seguirá para llegar con su enseñanza (Fernández, 2006). Por ejemplo, considerar la relación entre el diseño metodológico y los espacios, el número de estudiantes y sus características, la asignatura, etc. En la Tabla 2 detallamos algunos criterios que han sido propuestos por Fernández (2006), Gómez-Ávila (2018) y Fortea Bagán (2019) que, desde su experiencia, permitirán al docente elegir y aplicar con facilidad y eficiencia la metodología de enseñanza.

Tabla 2
Criterios para Seleccionar una Metodología de Enseñanza

Autor	Criterios
Fernández (2006)	1 Identificar una metodología que permita alcanzar los objetivos de los niveles inferiores o superiores de la Taxonomía de Bloom.
	2 Analizar la capacidad que tiene la metodología para propiciar un aprendizaje autónomo y continuo por parte del estudiante.
	3 Clasificar las metodologías según el grado de control ejercido por los

	estudiantes sobre su aprendizaje.
	4 Identificar el número de estudiantes que puede abarcar la metodología.
	5 Tiempo que implica aplicar la metodología.
Gómez-Ávila (2018)	1 Dominio del contenido. 2 Relación objetivo-método. 3 Experiencia del docente. 4 Condiciones del aula o recursos disponibles. 5 Características personales del grupo. 6 Número de alumnos/as. 7 Condiciones materiales del contexto a trabajar. 8 Creatividad e iniciativa del docente.
Fortea Bagán (2019)	1 Resultados de aprendizaje u objetivos previstos. 2 Características del estudiante. 3 Características del profesor/a. 4 Características de la materia a enseñar. 5 Condiciones físicas y materiales con los que dispone

Fuente: elaboración propia.

Al tener en cuenta estos criterios cobrará relevancia que el docente conozca qué, cómo, cuándo, dónde y para qué se ocasiona el aprendizaje del estudiante, ya que le permitirá vislumbrar los diferentes escenarios que figuran las dinámicas de aprendizaje como el entorno, contextos educativos, capacidades, recursos, relaciones (González-Sanmamed et al., 2020). Esto con la finalidad de ofrecer una enseñanza más inclusiva y direccionar eficientemente una u otra metodología de enseñanza según los intereses que se desee alcanzar y las oportunidades de aprendizaje que se vayan a efectuar mediante el apoyo de herramientas y recursos (Vargas Murillo, 2017).

Contextualizar el aprendizaje le permitirá al docente trabajar con y mediante las ecologías de aprendizaje (EA) de los estudiantes (Hernández-Sellés et al., 2015). En palabras de Barron (2004, p. 6) la EA son “*el conjunto de contextos en espacios físicos o virtuales que proporcionan oportunidades de aprendizaje. Cada contexto comprende una configuración única en actividades, recursos materiales, relaciones personales y las interacciones que surgen entre ellos*”. Estas oportunidades de conocimiento pueden desarrollarse desde espacios visibles/físicos (formales) o invisibles/virtuales (informales) (González-Sanmamed et al., 2018 y Hernández-Sellés et al., 2015).

En consecuencia, para comprender de mejor forma el ajuste que realiza el docente entre cómo enseña (para desarrollar una formación integral y autónoma del bachiller) y cómo aprende el estudiante (desde sus EA) nos ha motivado a investigar sobre los criterios que el profesorado de bachillerato considera para elegir una determinada metodología de enseñanza, con el fin de articular las dimensiones e ítems de un cuestionario orientado a evaluar las metodologías de enseñanza que utiliza el profesorado en el nivel de bachillerato. Este estudio forma parte de una tesis doctoral desarrollada en Ecuador que pretende

conocer las metodologías de enseñanza que utiliza el profesorado en el nivel de bachillerato.

Una vez expuesto nuestro objetivo de investigación, en el siguiente acápite se expone la metodología de investigación.

2. Método

Este estudio es exploratorio de carácter cualitativo no experimental con orientación fenomenológica e interpretativa, basado en la técnica de dos grupos focales apropiados para comprender y conocer las experiencias, percepciones y valoraciones de los participantes sobre uno o varios tópicos en específico basados en su realidad (Hernández Sampieri et al., 2010 y Jornet Meliá et al., 2014) y en nuestro caso: los criterios que los docentes ecuatorianos consideran al seleccionar una metodología de enseñanza en el BGU.

Se consideró la participación voluntaria de 13 docentes expertos en este nivel educativo, 7 hombres y 6 mujeres con edades comprendidas entre los 25 y 50 años. Para garantizar un mejor análisis de la muestra en la Tabla 3 se detallan las características informativas de los participantes como: sexo, nivel de estudios, años de experiencia académica, asignatura en el que es especialista y perfil profesional.

Los 13 participantes tenían una experiencia como docentes de bachillerato entre 1 y 35 años, el 38% pertenecían a instituciones católicas particulares, el 31% a instituciones fiscales o públicas y el otro 31% a instituciones fiscomisionales o concertadas. De los 13 integrantes, el 23,07% además de ser docentes de bachillerato desempeñaban funciones como docentes invitados de una universidad, mientras que el 76,92% tenían un perfil profesional como asesores y coordinadores pedagógicos, rectores, vicerrectores e inspectores educativos. Respecto a su formación, un 69,23% de docentes cuentan con un título de Máster, un 15,38% con acreditación de doctores en Educación y un 15,38% con Licenciaturas.

Tabla 3

Características Informativas y Funcionales de los Docentes del Bachillerato Ecuatoriano

Prof.	Sexo	Años de experiencia	Nivel de estudios	Función que desempeña además de la docencia	Asignatura que imparte	Institución en la que trabaja
D1	F	1	Licenciatura	Coord. del área	-Formación Cristiana	Particular
D2	M	1	Licenciatura	No específica	-Historia -Artística	Particular
D3	F	7	Máster	Coord. del área	-Física -Matemática	Particular

D4	M	9	Máster	Vicerrector	-Historia	Fiscal
D5	M	10	Máster	No específica	-Informática -Matemática	Fiscomisional
D6	M	11	Máster	Rector Asesor pedagógico	-Lengua y Literatura -Ciencias Sociales	Particular
D7	M	11	Máster	DI	-Matemática -Investigación	Fiscomisional
D8	F	18	Máster	DI	-Matemática	Fiscal
D9	F	19	Doctorado	No específica	-No específica	Particular
D10	M	22	Máster	Vicerrector	-Inglés	Fiscal
D11	F	24	Doctorado	Rectora Directora del área	-Matemática	Fiscal
D12	F	30	Máster	Coord. jornada nocturna DI	-Química -Biología	Fiscomisional
D13	M	35	Máster	No específica	-Filosofía	Fiscomisional

DI: Docente Invitado en una Universidad. Fuente: elaboración propia.

La recogida de datos se realizó en junio de 2019 con la finalidad de que el profesorado valorara cómo ha venido trabajando durante el periodo lectivo 2018-2019. Además, se contó con el consentimiento firmado de cada uno de los participantes por lo que, para establecer un clima de discusión, se contó con un equipo moderador constituido por dos asistentes en la toma de notas y una moderadora quién realizó las preguntas que guiaban cada uno de los GF que fueron grabados y transcritos literalmente. Se utilizó un guión de 4 preguntas (Tabla 4) para los dos casos. Los dos GF se realizaron en un espacio virtual y una plataforma de comunicación digital: Blackboard bajo el permiso de la Universitat de València.

Tabla 4
Guion de Preguntas para los Grupos Focales

- 1 **Características de un buen docente.** ¿Según usted qué caracteriza a un buen docente? Enumere los aspectos que crea más relevantes.
- 2 **Metodología de enseñanza.** Para usted ¿qué es una metodología de enseñanza?
- 3 **Clasificación de las metodologías.** ¿Qué tipo de metodologías de enseñanza usted utiliza normalmente en su aula?
- 4 **Criterios para seleccionar una metodología.** Desde su experiencia docente ¿qué aspectos o criterios determinan la elección de una u otra metodología de enseñanza?

Fuente: elaboración propia.

Con la finalidad de dar cumplimiento al objetivo planteado en este estudio se ha seleccionado de las preguntas del guión la número 4 por ser la única que especifica y otorga información relevante sobre esta temática de estudio. El análisis de la información recogida se realizó mediante el programa NVivo, en tres fases: codificación inicial de los criterios establecidos a partir de los GF, integración de la codificación en tres categorías y descripción y presentación de los resultados.

3. Resultados

En esta sección se presentan 12 criterios que consideran los docentes de bachillerato para seleccionar una metodología de enseñanza agrupados en tres dimensiones que integran los elementos curriculares del BGU: *¿qué quiero enseñar?*, *¿cómo lo quiero enseñar?* y *¿para qué quiero enseñar?* (Ministerio de Educación, 2016).

3.1. Dimensión qué quiero enseñar

Los docentes con cargos administrativos como asesores pedagógicos, rectores y coordinadores de área consideran, como criterio fundamental, antes de seleccionar una u otra metodología, conocer de manera integral los lineamientos del Ministerio de Educación (D5). Esto, gracias a sus funciones administrativas y a su experiencia en estos cargos respecto a quienes inician su carrera como docentes, por lo que tienen un elevado conocimiento en cada uno de los elementos curriculares del bachillerato (D11):

“Desde el punto de vista del bachillerato Técnico, desde nuestra figura profesional, se define los módulos de trabajo, y el Bachillerato Técnico busca el logro de competencias a diferencia del Bachillerato General Unificado que tienen otros lineamientos. Por lo que, por lo general, adaptamos esta metodología, un poco, pero de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación” (D5).

“Lo importante es la destreza que vamos a desarrollar porque dentro de ésta está el contenido que vamos a trabajar. Por tanto, al ser Rectora debo analizar la normativa para aplicar un nuevo método e innovación” (D11).

Además, son los únicos en manifestar que los contenidos del currículo están expresados en Destrezas con Criterio de Desempeño (DCD) y que son los aprendizajes básicos que se aspira promover en el currículo como el que se va a enseñar en el aula:

“la otra cuestión de la realidad es que estamos sometidos a la autoridad educativa nacional que determina los contenidos y los procedimientos, sin embargo, 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 porque se supone que trabajamos en función del desarrollo de destrezas cognitivas de desempeño” (D13).

Luego de analizar el panorama se evidencia que tanto para los profesores como para las profesoras, el conocimiento del contenido es relevante para definir una u otra metodología (D9, D13) porque les permite profundizar en los conocimientos que el bachiller tiene y planificar en base a estos (D5):

“Para seleccionar una metodología de otra, depende de la intencionalidad o resultados que se requiera de la asignatura, el contenido que vas a abordar considerando la asignatura para poder definir una u otra metodología” (D9)

“Cuando hablamos de las metodologías creo que estamos hablando en términos macro porque hay herramientas básicas que deben acompañarnos durante los diferentes momentos de trabajo con los chicos. Uno tiene que ver con el acercamiento a la información, es decir, con el contenido científico y dependiendo de la asignatura consideraremos algunas herramientas que se pueden ubicar” (D13)

“La situación de las instituciones educativas cambia en nuestro contexto, sin embargo, en nuestro caso siempre tomamos en cuenta para la planificación los conocimientos que los jóvenes tienen, los recursos que poseen y el interés que tiene el estudiante sobre el tema que queremos trabajar nosotros” (D5).

Además, se vislumbra que los elementos curriculares son ajustados de forma progresiva por quienes tienen una carga horaria inferior a 5 horas a la semana e imparten asignaturas como formación cristiana, filosofía, informática e investigación u otras del tronco curricular (D13, D7):

“Hay varias circunstancias, como por ejemplo la carga horaria, en este caso tengo 2 horas a la semana, la cual es una salvajada, pero una realidad” (D13).

“En el Ecuador, en los colegios, nos damos cuenta de que hay un gran problema con las cargas horarias. Por ello creo que debemos ser conscientes que en el colegio no estamos formando profesionales, sino ciudadanos. Que las actividades que se organicen sean comprensibles y con un grado de dificultad de acuerdo con el conocimiento que ellos tienen” (D7).

Los criterios analizados en esta primera dimensión son:



Figura 1 Criterios que comprenden la dimensión ¿qué quiero enseñar?

Fuente: elaboración propia.

3.2. Dimensión cómo lo quiero enseñar

Se puede distinguir que los docentes que trabajan en instituciones privadas consideran de mayor relevancia conocer el contexto del estudiante como los recursos con los que cuenta (D9) para ofrecer una enseñanza de calidad. Esto, debido a que cuentan con un mejor equipamiento tecnológico de plataformas educativas y digitales para trabajar en el aula que los colegios fiscales (públicos) o fiscomisionales (concertados) (D11):

“También creo que es importante conocer las características psicológicas del estudiante, su contexto, lo que a él le gusta. Zabalza decía hay que implicar al estudiante en ese proceso del conocimiento. La única forma de implicar al estudiante es hacer el proceso didáctico con cosas que él conoce o cosas que el contextualmente tiene a mano, entonces, creo que esos tres aspectos son importantes” (D9).

“Las realidades son distintas, no es lo mismo trabajar en un colegio particular donde prácticamente tienen toda la disposición, incluso, hoy, se nos dificulta trabajar con los jóvenes porque hay estudiantes que no tienen conectividad, y no podemos con ellos trabajar a través de alguna plataforma virtual, tenemos que hacerlo a través de mensajes escritos, de audios, WhatsApp” (D11).

La preocupación más frecuente por el contexto familiar y social del estudiante la tienen las profesoras (D9), mientras que los profesores se decantan más por cumplir a cabalidad los objetivos, contenidos y destrezas propuestos en la planificación de su asignatura, es decir, todos los lineamientos curriculares (D2, D6):

“Como experiencia, cuando trabajaba en una escuela lo que hacía el director era enviarnos los 15 primeros días con los niños a sus casas. Nosotros teníamos el contacto con su familia, en donde vivían, qué hacían. Esto, nos daba pautas para incorporar algunas situaciones peculiares en el currículo como situaciones de aseo” (D9).

“Una metodología de enseñan es un proceso o conjunto de mecanismos para tratar de hacer práctico un conocimiento. Y al no aprender de la misma forma los estudiantes, y al regirme en una sola estructura voy a tener estudiantes que no van a aprender y, de hecho, me va a tomar más trabajo porque tendré que repetir, retrasando los contenidos” (D2)

Para llegar al aprendizaje se van a considerar algunas estrategias, acciones, algunas características o procedimientos para que yo pueda lograr mi objetivo. Cuando planteo mi objetivo quiero que los estudiantes aprendan este (D6).

Así mismo, y relacionado con lo anterior, merece ser destacado que el profesorado en general se preocupa que el estudiante vaya más allá de lo aprendido (D1), por lo que adaptará su enseñanza a las necesidades de cada estudiante (D11) como a sus habilidades e intereses (D3) permitiéndoles así, conocer los procesos que desarrolla para llegar al conocimiento (D6)

“Un buen docente debe estar formado, y llevarle al estudiante a pensar no de la forma en la que el docente quiere que piense, sino que el construya sus propias ideas a partir de lo que se le está dando, que esto sea la base para construir algo más allá de lo que el docente le dice” (D1).

“En nuestra institución tenemos alrededor de 3 o 4 estudiantes con necesidades educativas, y alrededor de 40 alumnos, y hacemos lo humanamente posible para poder trabajar. Son estudiantes con un grado 2 o 3 (de discapacidad) y tenemos que adaptar, y nos exigen trabajar con estudiantes con necesidades educativas y la situación es muy compleja porque tenemos que trabajar de acuerdo con la realidad de cada curso y a las diferencias de cada paralelo” (D11).

“Uno de los aspectos es el objetivo que nosotros queremos conseguir con la metodología que estamos aplicando, otro, es tomar en cuenta los intereses de los estudiantes, en este caso las diferencias de aprendizaje que tienen cada uno de los estudiantes” (D3).

Hay ocasiones en la que podemos tener una muy buena planificación, pero si no sabes llegar a ellos, no los convencemos, además de la empatía, no los motivamos a realizar una actividad de alguna manera, para nosotros puede parecer muy bonita la actividad, pero si esta actividad para ellos no les resulta agradable, entonces, viene el aspecto de la motivación, cómo les motivamos a ellos para que cumplan las estrategias o de pronto para que se apeguen a los modelos pedagógicos (D6).

Lo que llama la atención es que la mayor parte de las profesoras del área de matemática son quienes consideran pertinente para seleccionar la metodología el estilo de aprendizaje del estudiante (D8), así como impulsar que los estudiantes adquieran competencias en base a sus habilidades para ocasionar aprendizajes significativos (D3):

En este caso, cada uno de estos caminos tienen que estar lógicamente previsualizados porque todos los estudiantes aprenden de distinta manera. Se trata de involucrarlos a todos con la idea de no transferir conocimientos, sino, de ayudarles y ser orientadores en el aprendizaje (D8)

La metodología es un medio, camino por el cual puede circular el estudiante para lograr su aprendizaje, el camino que nosotros le estamos proporcionando a ellos, pero tomando en cuenta el interés de cada uno de los estudiantes, las habilidades que ellos tienen para que así sea un aprendizaje significativo y lo pongan en práctica en su vida (D3)

Los criterios analizados en esta segunda dimensión son:

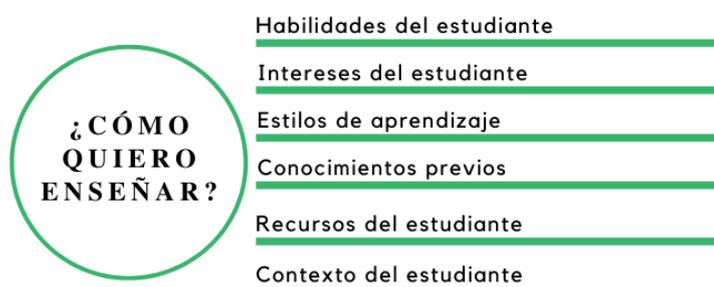


Figura 2 Criterios que comprenden la dimensión ¿cómo quiero enseñar?
Fuente: elaboración propia.

3.3. Dimensión para qué quiero enseñar

Se constató que la experiencia profesional del docente junto a su formación profesional influye al momento de identificar el para qué quiero enseñar (finalidad o el resultado que desea lograr) antes de plantearse el cómo (qué metodología a utilizar) (D6, D9):

Lo más importante para la clase es el producto final, si yo quiero hacer una actividad oral entonces manejo todo el tema del método basado en el producto final, si yo quiero que mi estudiante haga una presentación oral de un tema, adaptaré el método de acuerdo con el producto final que yo quiero conseguir (D6)

Para seleccionar una metodología de otra, depende de la intencionalidad o resultados que se requiera de la asignatura, el contenido que vas a abordar considerando la asignatura para poder definir una u otra metodología. Como docentes, debemos tener un vasto conocimiento que nos permita identificar qué resultado quiero y de ahí seleccionar que metodologías y no al revés” (D9)

De acuerdo con Sanahuja & Sánchez-Tarazaga (2018) el docente al plantearse para qué quiere enseñar o qué quiere lograr con su enseñanza se orienta a propiciar un aprendizaje significativo o para la acreditación (D10). Según Alfageme-González et al. (2015) y Fernández (2017) para llegar a estos dos tipos de

aprendizajes se debe involucrar un proceso de evaluación (D12) porque permite el análisis de logros, conocer la eficacia de los procesos (D7), realizar propuestas de mejora o evaluar conocimientos finales (D10):

“Al final del Bachillerato el alumno debe alcanzar el nivel B1 que es sumamente estricto, significa que el alumno debe dominar el idioma inglés como si hubiese nacido en Estados Unidos. En base a esta necesidad me acerqué a seleccionar la metodología” (D10).

En la consolidación o aplicación se nota lo que aprendió el estudiante. Se evalúa para saber si se alcanzó o no el objetivo que el docente se propuso con el tema (D12)

En matemáticas es importante que los estudiantes conozcan los sitios seguros para encontrar los ejercicios dónde encuentren la respuesta. Sin embargo, lo que de verdad interesa es cómo el estudiante desarrolla el proceso para resolver el problema (D7)

El criterio analizado en esta tercera dimensión es:



Figura 3 Criterio que comprende la dimensión ¿para qué quiero enseñar?
Fuente: elaboración propia.

4. Discusión

La agrupación de las dimensiones ¿qué quiero enseñar?, ¿cómo quiero enseñar? y ¿para qué quiero enseñar? han surgido como configuración de las tareas que el profesorado de bachillerato realiza en el aula para organizar, aplicar y evidenciar el aprendizaje del estudiante así como su quehacer docente. Anijovich & Mora (2002) abordan este panorama de la enseñanza como acciones que configuran la práctica docentes en tres momentos: planeación, acción de la enseñanza y evaluación del aprendizaje.

Respecto a ¿qué quiero enseñar? al contener la normativa y los lineamientos curriculares que el docente debe considerar como punto de partida para su enseñanza¹, se ha encontrado un precedente en el estudio realizado por Martínez-

¹ Como los conocimientos básicos y obligatorios, los objetivos de las áreas y asignaturas, los lineamientos técnicos, pedagógicos y metodológicos, ejes transversales y el perfil de salida del BGU.

Izaguirre et al. (2018) quienes consideran a esta primera dimensión como una competencia de planificación y gestión educativa que el docente debe adquirir en su práctica educativa.

En sintonía con estos planteamientos, los estudios realizados por Gómez-Ávila (2018) hacen referencia tanto a los contenidos de la asignatura, a la relación del objetivo y el método como factores clave para seleccionar y utilizar la metodología de enseñanza, ya que de acuerdo con Akram & Zepeda (2015) y el Ministerio de Educación (2016) al abordar estos estándares curriculares se evidenciarán los conocimientos pedagógicos y de planificación con los que cuenta el docente. En suma, todos estos estudios indican que los criterios asignatura, carga horaria y destrezas con criterios de desempeño son solapables con el criterio currículo.

La dimensión cómo enseñar implica las formas de enseñar y dentro de ésta las estrategias, tareas, procedimientos, actividades y recursos que utiliza el docente en su enseñanza. Dimensión que previamente ha sido establecida en un estudio realizado por Gutiérrez-Anguiano & Chaparro Caso-López (2020) al hacer referencia a las diferentes estrategias donde implica la metodología de enseñanza que utiliza para llegar a los estudiantes de una forma más equitativa (Figura 4).

De entre los criterios planteados, el profesorado en general destacó que, el contexto del estudiante involucra además de los espacios de aprendizaje externos a la institución (como el personal, familiar y social) el espacio educativo o aula y en ella el número de alumnos como criterio para seleccionar una metodología de enseñanza. Que se considere la cantidad de estudiantes por aula es tan relevante como considerar las condiciones físicas y materiales del aula (Fortea Bagán, 2019). Esto, por la implicación e interacción que logrará el estudiante con el docente (Parks-Stamm et al., 2017).

La investigación revela que los recursos, a criterio de las profesoras, son una forma viable para implicar al estudiante en todo el proceso educativo porque le permite crear, encontrar y utilizar información para desarrollar actividades. Esta afirmación ha sido contrastada con el estudio de Ruiz-Hidalgo et al. (2017) y Vargas Murillo (2017) quienes distinguen que las actividades y los recursos van intrínsecamente unidos, siendo el último quien apoye las actividades didácticas y dirija al estudiante a desarrollar soluciones, lo que los convierte en dos criterios indispensables a la hora de seleccionar una metodología de enseñanza.

Este estudio, al igual que el estudio realizado por Fortea Bagán (2019) y Gómez-Ávila (2018), destaca como criterio fundamental considerar por un lado, a la hora de adaptar y determinar la metodología de enseñanza las características personales del estudiante como las de la clase, lo cual incluye indiscutiblemente a juicio de Estrada (2018), los rasgos cognitivos, conocimientos previos, habilidades, destrezas e intereses del estudiante y, por otro lado, las características del profesor/a, su creatividad e iniciativa.

A las primeras características Gallego & Alonso (2012) las agrupa en un solo criterio denominado estilos de aprendizaje mientras que Renés (2018) a las particularidades del docente las denomina: estilos de enseñanza (Figura 4). Los dos estilos determinan aquellos comportamientos que el docente y el estudiante adoptarán en el proceso de enseñanza y aprendizaje según sus necesidades, capacidades y el contexto que les rodea (OIE, 2016), requiriéndose, indiscutiblemente, para el estilo de aprendizaje un estilo de enseñanza.

No obstante, aunque exista un consenso sobre el criterio estilos de aprendizaje al profesorado le resulta complejo identificar las características de los estudiantes con facilidad, ya sea por la excesiva cantidad de estudiantes que tienen en el aula o la carga horaria de las asignaturas. El estudio realizado por Estrada (2018) afirma lo mencionado, ya que sostiene que el docente tiene un gran reto al momento de crear, planificar y adaptar las actividades de su asignatura a las características de cada estudiante porque cada uno presenta diferentes capacidades y habilidades.

Desde una perspectiva académico y profesional, la investigación de Ma & Cavanagh (2018) y este estudio evidencian que la experiencia profesional y la formación académica del docente son relevantes a la hora de cuestionarse el para qué quiero enseñar, por lo que, de acuerdo con Imbernón (2011), una eficiente formación docente denota profesionalismo y compromiso, ocasionando en el estudiante un aprendizaje autónomo, continuo (Fernández, 2006) o para la acreditación (Sanahuja & Sánchez-Tarazaga, 2018).

Dichos aprendizajes, según los expertos, se evidencian en y desde la evaluación (Fernández, 2017 y Pérez Gómez, 2019), misma que a juicio de Fernández (2017) resulta necesaria para conocer uno de los criterios a seguir para seleccionar una u otra metodología de enseñanza por los procesos que involucran.

Luego de conjugar todos los aportes realizados por los expertos en este apartado, en la Figura 4 se exponen los diferentes criterios que los docentes consideran para seleccionar una metodología de enseñanza.

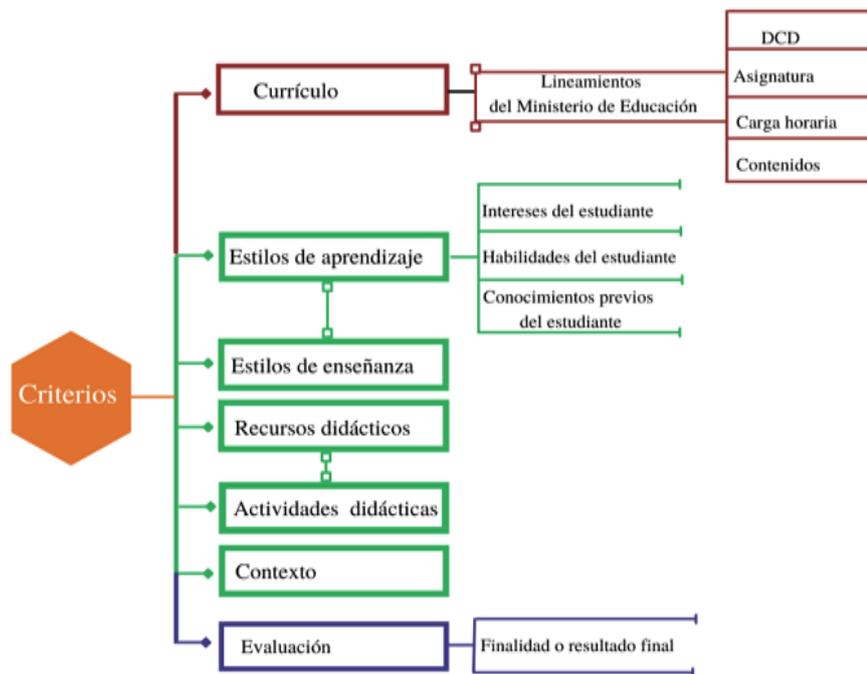


Figura 4 Solapamiento de criterios para seleccionar una metodología de enseñanza. Fuente: elaboración propia.

5. Conclusión

Este estudio no pretende realizar generalizaciones, sino aproximarse a los criterios que le permiten al profesorado del bachillerato ecuatoriano elegir una determinada metodología de enseñanza o combinarlas. Varios de estos criterios se solapan entre sí, quedando finalmente siete: currículo, contexto, actividades didácticas, recursos, estilos de enseñanza y aprendizaje y evaluación (Figura 5).



Figura 5 Dimensiones y criterios para seleccionar una metodología de enseñanza. Fuente: elaboración propia.

El análisis de los siete criterios nos ha permitido identificar cómo la experiencia académica del docente junto a su formación profesional influye al momento de identificar el *para qué* (producto final a lograr) antes de plantearse el *cómo* (actividades, recursos, etc.), por lo que sitúan al currículo como criterio importante a la hora de seleccionar una metodología de enseñanza.

Las diferencias en cuanto a sexo, ponen de manifiesto que las profesoras se decantan por el desarrollo de habilidades, adquirir competencias y conocer las características psicológicas, cognitivas y afectivas de los estudiantes mientras que los profesores son más inclinados a cumplir normas, objetivos y lineamientos.

Desde otra perspectiva académica, se evidencia como el profesorado con una carga horaria menor a cinco horas realizan ajustes en sus asignaturas para seleccionar y adaptar las metodologías de enseñanza a su realidad educativa. Esto nos permite reconocer que la asignatura delimita la selección de una u otra metodología de enseñanza debido a que ésta está sujeta a una carga horaria y a unos contenidos que se tienen que desarrollar en un tiempo establecido (Estrada, 2018).

Además, se observa que se da una gran importancia al contexto de aprendizaje del estudiante por otorgar valiosa información respecto a su espacios de aprendizaje, puesto que el conocimiento de estos espacios, contextos o ecologías de aprendizaje les permitirán a los docentes adecuar su enseñanza (González-Sanmamed et al., 2020) para lograr un aprendizaje más significativo por medio de las metodologías de enseñanza.

Otra evidencia importante es el tipo de institución educativa, cuando es menos subvencionada por el estado, es decir, particular y religiosa le otorga al docente mejores recursos tecnológicos, espacios físicos, virtuales y plataformas educativas para trabajar en el aula y desarrollar su metodología de enseñanza en relación con las instituciones fiscales (públicas) o fiscomisionales (concertadas) que cuentan con espacios limitados y con gran afluencia de estudiantes por aula. Por tanto, en Ecuador, el centro educativo se convierte en un gran determinante a la hora de ofrecer más o menos recursos educativos para el desarrollo de los procesos educativos.

En coherencia con todo lo expuesto, decantarse por una metodología de enseñanza u otra entraña un equilibrio de criterios que pueden llegar a ser flexibles como las que comprenden la segunda y tercera dimensión o inflexibles como las de la primera dimensión. Considerar los criterios descritos en apartados anteriores permitirá que el docente lleve a cabo ajustes en su enseñanza a partir de las EA de los estudiantes como de sus estilos de aprendizaje para otorgar una educación más inclusiva y acorde con los planteamientos curriculares propuestos para el nivel de bachillerato ecuatoriano.

Cabe mencionar que todos los panoramas abordados en esta investigación han resultados de gran relevancia para nuestro contexto educativo porque nos

han permitido definir tres grandes dimensiones y orientar el orden de los ítems en el diseño de un cuestionario Modelo que busca Evaluar las Metodologías de Enseñanza que utilizan los Docentes de Bachillerato en Ecuador con sus siglas en español “MODEMEDOBA”. Y dado que las metodologías de enseñanza no son un tema de investigación en auge desde el nivel de bachillerato en Ecuador, convierte a esta investigación y a todos sus aportes en una buena base científica y académica para el país, así como, en una línea de estudio fructífera. Por lo que los resultados aquí descritos pueden enriquecerse y contrastarse con hallazgos obtenidos en futuras investigaciones desde el punto de vista de docentes de otros niveles educativos o incluso confirmar los datos mediante observaciones.

Referencias bibliográficas

- Akram, M. y Zepeda, S. (2015). Development and Validation of a Teacher Self-assessment Instrument. *Journal of Research and Reflections in Education (JRRE)*, 9(02), 134-148. <https://cutt.ly/LJvRprC>
- Alcoba , J. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior. *Contextos educativos*, 93-106. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/657/620>
- Alfageme-González, B., Miralles, P. y Monteagudo, J. (2015). Cómo evalúa el profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 571-589. [doi:10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44428](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44428)
- Anijovich, R. y Mora, S. (2002). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Educación.
- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: gender and experience differences [Ecologías de aprendizaje para la fluidez tecnológica: diferencias de género y experiencia]. *Journal of Educational Computing Research*, 31(1), 1-36. [doi:10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA](https://doi.org/10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA)
- Bravo, F., Trelles, C. y Barraqueta, J. (2017). Reflexiones sobre la evolución de la clase de matemáticas en el bachillerato ecuatoriano. *INNOVA Research Journal*, 1-12. [doi:10.33890/innova.v2.n7.2017.218](https://doi.org/10.33890/innova.v2.n7.2017.218)
- 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*, 67-83. <https://cutt.ly/obMnpou>
- Concha-Díaz, V., Jornet, J. y Bakieva, M. (2021). La formación inicial de docentes de educación infantil de América Latina y el Caribe y su relación con el valor

- social objetivo de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 369-394.
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Registro Oficial N° 449. Montecristi*. Asamblea Nacional.
- Estrada, A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Boletín Redipe*, 7(7), 218-228. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/536>
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*(24), 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1-43. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92153187003.pdf>
- Fortea Bagán, M. A. (2019). *Metodologías didácticas para la Enseñanza/Aprendizaje de competencias*. Materiales para la docencia universitaria de la Universitat Jaume I, n^a 1, 1-27. [doi:10.6035/MDU](https://doi.org/10.6035/MDU)
- Gallego, D. y Alonso, C. (2012). Los estilos de aprendizaje como una estrategia pedagógica del siglo XXI. *Revista Electrónica de Socioeconomía, Estadísticas e Informática*, 1(1), 20-41. http://www.cm.colpos.mx/revistaisei/numeros/RESEI_N1V1_020.pdf
- 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://cutt.ly/uRKE5eg>
- Gómez-Ávila, P. M. (2018). Criterios de conceptualización, clasificación, selección y caracterización de los métodos de enseñanza. *Revista científica OLIMPIA*, 15(47), 168-182. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/481>
- González- Sanmamed, M., Estévez, I., Souto-Seijo, A. y Muñoz-Carril, P. C. (2020). Ecologías. *Revista Comunicar*, XXVIII(62), 9-18. [doi:10.3916/C62-2020-01](https://doi.org/10.3916/C62-2020-01)
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A. y Estévez Blanco, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 1(48), 11-38. [doi:10.30827/publicaciones.v48i1.7329](https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329)
- Gutiérrez-Anguiano, N. N. y Chaparro Caso-López, 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. [doi:10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59193](https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59193)

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández-Sellés, N., González-Sanmamed, M. y Muñoz-Carril, P.-C. (2015). El rol docente en las ecologías de aprendizaje: análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 147-163. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev192ART9.pdf>
- Hirsh, Å., Nilholm, C., Roman, H., Forsberg, E. y Sundberg, D. (2022). Reviews of teaching methods - which fundamental issues are identified? *Education Inquiry*, 13(1), 1-20. [doi:10.1080/20004508.2020.1839232](https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1839232)
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86. <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343>
- Jiménez Hernández, D., González Ortiz, J. J. y Tornel Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 76-94. [doi:10.30827/profesorado.v24i1.8173](https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173)
- Jornet Meliá, J., González Such, J., Perales Montolío, M. J., Bakieva, M., Sánchez Delgado, P. y Sancho Alvarez, C. (2014). Orientación para los grupos focales *Desarrollo para la docencia*. 3-22.
- Jornet Meliá, M. J., Jesús Perales, M. y Sánchez-Delgado, P. (2011). El Valor Social de la Educación: Entre la Subjetividad y la Objetividad. Consideraciones Teórico-Methodológicas para su Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4469>
- Krause, B. (2008). *Teorias do Conhecimento: Metodologias de ensino-aprendizagem*. Londrina. Universidade Estadual de Londrina. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2010-6.pdf>
- Ma, K. y Cavanagh, M. (2018). Classroom Ready? Pre-Service Teachers' Self-Efficacy for Their First Professional Experience Placement. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7), 134-151. <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol43/iss7/8/>
- Maloy, R. W. y LaRoche, I. (2010). Student-Centered Teaching Methods in the History Classroom: Ideas, Issues, and Insights for New Teachers. *Social Studies Research and Practice*, 5(2), 46-61. <https://cutt.ly/rJfHcFr>
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez, C. y Villardón-Gallego, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*, 10(56), 1-30. [doi:10.6018/red/56/10](https://doi.org/10.6018/red/56/10)

- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/Curriculov2.pdf>
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Universidad de la Rioja.
- OIE. (2016). *Qué hace a un currículo de calidad*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa
- Parks-Stamm, E., Zafonte, M. y Palenque, S. (2017). The effects of instructor participation and class size on student participation in an online class discussion forum. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1250-1259. [doi:10.1111/bjet.12512](https://doi.org/10.1111/bjet.12512)
- Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3-17. [doi:10.24310/mgnmar.voio.6497](https://doi.org/10.24310/mgnmar.voio.6497)
- Renés, P. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista. *Tendencias Pedagógicas* (31), 47-67. [doi:10.15366/tp2018.31.002](https://doi.org/10.15366/tp2018.31.002)
- Ruiz-Hidalgo, J. F., Lupiañez, J. L., Castro-Rodríguez, E., Rico, L., Fernández-Plaza, J. A., Flores, P. y Segovia, I. (2017). Conocimiento didáctico de maestros en formación sobre objetivos de aprendizaje. En J. M. Muñoz-Escolano, A. Arnal-Bailera, P. Beltrán-Pellicer, M. J. Callejo. y J. Carrillo (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XXI* (págs. 437-446). SEIEM.
- Sanahuja, A. y Sánchez-Tarazaga, 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. [doi:10.35362/rie7623072](https://doi.org/10.35362/rie7623072)
- Vargas Murillo, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Cuadernos Hospital de Clínicas*, 58(1), 68-74. <https://cutt.ly/ebMwM2Y>

Contribuciones del autor: B.N.G.G: La autora se encargó de proponer el tema de investigación, así como de contactar con los participantes, analizar los datos interpretarlos y redactarlos en el presente artículo. M.A.C.S: La autora estructuró la investigación desde el campo pedagógico y realizó ajustes en cuanto a la redacción del artículo se referían. M.P.S.-D: La autora contribuyó en el análisis del apartado metodológico como en la revisión final del artículo.

Agradecimientos: Las investigadoras agradecen a los 13 docentes de Bachillerato que con su tiempo y dedicación profesional participaron en este grupo focal como a la Magister Margoth Irirarte por su gestión en el contacto de varios de los participantes.

Declaración ética: El proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica conforme al cumplimiento del Reglamento General de Protección de Datos-Reglamento (UE) 2016/679, 27 de abril.

Cómo citar este artículo:

Guamán- Guaya, B., Calatayud Salom, M. A. y Sánchez- Delgado, 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 Currículum y Formación de Profesorado*, 26 (3), 526-546. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.21487>