



Aprendizaje colaborativo entre pares: diseño, construcción y desarrollo de una clase invertida con enfoque inclusivo

Jaime Iván Ullauri Ullauri; Paulina Elizabeth Mejía Cajamarca; Carol Ivone Ullauri Ullauri. Aprendizaje colaborativo entre pares: diseño, construcción y desarrollo de una clase invertida con enfoque inclusivo. *Collaborative learning between peers: design, construction and development of a flipped classroom with an inclusive approach.*

Autores: Jaime Iván Ullauri Ullauri
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
jaime.ullauri@unae.edu.ec
Azogues, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0003-0509-4299>

Paulina Elizabeth Mejía Cajamarca
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
paulina.mejia@unae.edu.ec
Azogues, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0003-0871-8212>

Carol Ivone Ullauri Ullauri
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
carol.ullauri@unae.edu.ec
Azogues, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-5611-159X>

Resumen

El propósito de esta experiencia educativa es poner en evidencia el trabajo colaborativo desarrollado por los estudiantes de maestros (EdM) de los dos terceros ciclos de la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en la asignatura de Aprendizaje humano y mente consciente (emociones, memoria, razonamiento y lenguaje), sobre el uso de diferentes plataformas educativas gratuitas (LMS), que se han empleado como soporte de lanzamiento de contenidos y actividades, desde la perspectiva de la didáctica invertida (*Flipped Classroom*), como complemento al desarrollo de dos sesiones de práctica docente, permitiendo a los EdM experimentar su rol como formadores, sobre una base sólida de relación teoría-práctica. La experiencia investigación comportó el abordaje de dos estudios de caso. La captación de datos contempló la percepción de logro de aprendizaje, percepción de trabajo colaborativo sobre la construcción y gestión de aulas virtuales. En esta investigación se han desarrollado dos grupos focales, uno por cada uno de los estudios de caso, que tuvo como objetivo indagar la experiencia sobre la planificación y construcción de sesiones didácticas sobre la base de la clase invertida.

Palabras clave: formación del profesorado; trabajo colaborativo; clase invertida; práctica preprofesional.

Código de clasificación internacional: 5801.07 - Métodos pedagógicos.

Cómo citar este artículo:

Ullauri, J., Mejía, P., & Ullauri, C. (2022). **Aprendizaje colaborativo entre pares: diseño, construcción y desarrollo de una clase invertida con enfoque inclusivo.** *Revista Científica*, 7(26), 88-110, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2022.7.26.5.88-110>

Fecha de Recepción:
18-07-2022

Fecha de Aceptación:
25-10-2022

Fecha de Publicación:
05-11-2022



Collaborative learning between peers: design, construction and development of a flipped classroom with an inclusive approach

Abstract

The purpose of this educational experience is to highlight the collaborative work developed by the student teachers (EdM) of the two third cycles of the Basic Education career of the National University of Education (UNAE) in the subject of Human learning and mind. conscious (emotions, memory, reasoning and language), on the use of different free educational platforms (LMS), which have been used as support for the launch of content and activities, from the perspective of flipped didactics (Flipped Classroom), as a complement to the development of two sessions of teaching practice, allowing the EdM to experience their role as trainers, on a solid basis of theory-practice relationship. The research experience involved the approach of two case studies. Data collection contemplated the perception of learning achievement, perception of collaborative work on the construction and management of virtual classrooms. In this research, two focus groups have been developed, one for each of the case studies, which aimed to investigate the experience on the planning and construction of didactic sessions on the basis of the flipped class.

Keywords: teacher training; collaborative work; flipped class; pre-professional practice.

International classification code: 5801.07 - Pedagogical methods.

Jaime Iván Ullauri Ullaur; Paulina Elizabeth Mejía Cajamarca; Carol Ivone Ullauri Ullauri. Aprendizaje colaborativo entre pares: diseño, construcción y desarrollo de una clase invertida con enfoque inclusivo. *Collaborative learning between peers: design, construction and development of a flipped classroom with an inclusive approach.*

How to cite this article:

Ullauri, J., Mejía, P., & Ullauri, C. (2022). **Collaborative learning between peers: design, construction and development of a flipped classroom with an inclusive approach.** *Revista Científica*, 7(26), 88-110, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2022.7.26.5.88-110>

Date Received:
18-07-2022

Date Acceptance:
25-10-2022

Date Publication:
05-11-2022



1. Introducción

Los procesos formativos de los futuros docentes en la actualidad comportan la inclusión de nuevas formas de proceso de enseñanza aprendizaje que sean aplicables no solo a su formación, sino que sean estas susceptibles de aplicación real por los maestros en las aulas de clase inclusivas.

En la actualidad han experimentado gran cantidad de cambios que involucran necesariamente el trabajo de nuevas estrategias de aprendizaje que conciernen el desarrollo de metodologías innovadoras que fomentan aprendizajes significativos (Ausubel, 1963); que parten desde el empleo de las tecnologías de información y comunicación, así como también la participación de diferentes agentes educativos en verdaderas comunidades de aprendizaje (Flecha, Padrós, Puigdemívol, 2003); y práctica educativa.

Así, las formas de educar deben sostenerse desde varios enfoques, que permitan el más amplio espectro y grado de desarrollo de habilidades adaptativas del EdM a los entornos de trabajo que enfrentarán en su vida profesional. Asimismo, es preciso trabajar sobre las emociones, la motivación, la cognición y la metacognición, teniendo como un eje al maestro como mediador, quien debe procurar mantener altas expectativas sobre los EdM el logro de aprendizajes.

Esta forma de enseñanza debe potenciar las actitudes de sentirse competente, de atribuir sentido a lo que se aprende (Coll, 2004a); percibir ambientes favorables y experimentar emociones positivas, para el desarrollo de capacidades de liderar y solventar obstáculos que se les presenten a los EdM en el momento de construir aprendizajes y aplicarlos.

El fin que persigue esta experiencia es comprender y evidenciar el trabajo colaborativo sobre el diseño, construcción y aplicación de un aula virtual, que trabajaron los estudiantes del tercer ciclo de la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y cómo



esta dinámica se trasladó para la construcción de aprendizajes entre EdM mediados por tecnología. En este sentido, abordamos sucintamente la: a). Perspectiva constructivista del aprendizaje; b). Perspectiva inclusiva del aprendizaje; c). El trabajo colaborativo como entorno de aprendizaje; d). El aula invertida como estrategia y herramienta en la formación de docentes.

1.1. Perspectiva constructivista inclusiva del aprendizaje

Entender al aprendizaje desde una visión socioconstructivista no es un asunto meramente actual, dicho de otra forma, corresponde entenderlo como una visión que tiene una base, pero que se ha ido y se va enriqueciendo por otras perspectivas teóricas, dinámicas de enseñanza aprendizaje y tendencias educativas que han ido surgiendo a lo largo del tiempo y que se concretan en los diferentes contextos educativos.

El recorrido que se construye en el siguiente documento intenta plasmar esta perspectiva, que en su esencia parte de los postulados vigotskianos (Vygotsky, 1978); que se moviliza desde la participación activa del entorno y del mediador que acerca al EdM a la posibilidad de construir un aprendizaje. Asimismo, todo esto involucra el diseño de los contextos inclusivos de aprendizajes que proponen las corrientes actuales de la educación como el conectivismo de Siemens (2005a); siempre desde la perspectiva de la función docente y la ayuda educativa (Coll, 2004b); que este puede ejercer sobre los EdM.

Para Coll (2001a): el carácter de la educación es de naturaleza social, su función es necesariamente socializadora, como también de construcción de la identidad. Desde esta perspectiva, el triángulo interactivo en nuestro caso comprende también el papel que juega el mediador, sobre el trabajo que se desarrollan los EdM, el mismo que se dinamiza por algunos contenidos determinados, que son saberes preexistentes, socialmente construidos y culturalmente organizados, entendiendo que el papel del docente es guiar el



proceso de aprendizaje que en este caso construyen los EdM en su formación.

En esta dinámica se intentó acercar a los EdM al trabajo que realiza un maestro en su entorno, de manera que puedan vivenciar la práctica, diseñar, construir y aplicar una planeación de clase. Esta actividad comprende que el EdM construya y desarrolle juntamente con sus compañeros una determinada tarea que desemboque en ser realmente una fuente de desarrollo de aprendizajes en la formación docente.

Por otro lado, es preciso poner de relieve las situaciones de experiencias previas que han vivido los EdM de manera que puedan enlazar dichas experiencias con las que desarrollan y hacerlas continuas, entendiendo que todas las experiencias que modifican al aprendiz están ya afectando la continuidad de las experiencias que vendrán. En este sentido, el proceso o dinámica de trabajo colaborativo busca influir no solo en las relaciones, sino también en las actuaciones que vendrán luego en la formación de los EdM.

Así, desde esta perspectiva uno de los pilares más importantes en los procesos de aprendizaje son la calidad y la cantidad de experiencias que puedan tener los EdM y la continuidad de dichas experiencias. Asimismo, el no dejarlas que se conviertan en un hecho aislado es trabajo del maestro-tutor quien debe establecer un enlace entre ellas, un criterio de interacción en la que se evidencie un intercambio recíproco de las condiciones objetivas e internas de esta conexión de experiencias, posibilitando que el EdM las pueda significar y en este sentido los principios de continuidad e interacción no se pueden separar uno de otro, en realidad son los aspectos longitudinal y lateral de la experiencia, que en su unión activa y recíproca construyen la significación y valor de una experiencia en este caso formativa.

El proceso educativo como una experiencia social permite que el maestro-tutor deje de ser el dueño absoluto del proceso educativo y se convierta en un guía, lo que a su vez permite que los estudiantes tomen un rol protagónico y tengan más control sobre las actividades educativas a los EdM



(Colomina, Onrubia y Rochera, 2001). Por otro lado, la actividad tutorial debe promover la actividad conjunta entre los diferentes agentes educativos, la interacción entre tutor y aprendiz crea zonas de desarrollo próximo, en las que se debe concretar la ayuda educativa que requieren los tutorados.

Para Coll (2001b): “las intenciones educativas (en este caso formativas) se logran a partir de una ayuda sistemática, planificada, continuada por parte de los adultos o personas expertas más preparadas” (pág. 157); ayuda que les permite avanzar en el desarrollo del conocimiento docente, desde el contexto en que este se genera (Arboix, et al., 2003); (Coll, 2001c); (Coll, 1999); (Coll y Onrubia, 1996); (Díaz, 2006); (Zabalza, 2011).

A partir de una mirada inclusiva, el aprendizaje colaborativo conduce a resolver ciertas situaciones que se pueden presentar en un aula diversa. Para Gibson (2012); y Paju (2021): las experiencias inclusivas vividas, en este caso por EdM, tiene una relación y fundamento teórico sociocultural. Además, asegura que el apoyo entre pares de forma cooperativa permita la práctica educativa inclusiva que está relacionada con las diferentes formas de aprender de cada uno de los estudiantes.

Por otra parte, el desconocimiento del profesorado sobre sus estudiantes respecto a las diferentes formas de aprendizaje y los ajustes necesarios representan un distanciamiento de la relación entre el EdM y el profesor (Pérez, 2012a). Frente a esto, se cree importante repensar en estrategias, además de innovadoras, que representen accesibilidad para todos los estudiantes. Dicho de otra manera, para generar un espacio inclusivo universitario es necesario favorecer con recursos que impulsen la inclusión.

1.2. El trabajo colaborativo como entorno de aprendizaje

Partiremos de establecer los principios del aprendizaje que engloba considerar al aprendiz como el centro de todo proceso de enseñanza aprendizaje, en el que se promueva el aprendizaje social y colaborativo, que



Artículo Original / Original Article

comprenda encontrarse en sintonía con las motivaciones y emociones de los EdM. El entorno de aprendizaje debe construirse con base a sensibilizar las diferencias individuales de los participantes, incentivando la autorregulación y exigencia, y así también promoviendo evaluaciones que impliquen siempre formación y *feedback*, manteniendo la visión horizontal entre las actividades de aprendizaje con las de la vida diaria.

La conexión de todos estos principios básicos implica marcos de referencia que se ajusten a las necesidades del aprendiz, en varias dimensiones: a). innovación del núcleo pedagógico; b). liderazgo de aprendizaje en el ciclo formativo; y c). asociarse para poder entender la capacidad y los alcances de aprendizaje, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2015); dimensiones que debe por consecuencia desarrollar el maestro-tutor y en nuestro caso -la universidad- y así como espacio de enseñanza debe funcionar como lo más cercano a una comunidad de aprendizaje y práctica, de manera que se alcancen aprendizajes efectivos.

La necesidad de comprender las dinámicas de aprendizaje en la formación de docentes contempla el análisis de diversas metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje que llevan al EdM a ser más capaz de poder reflexionar, comprender y controlar el propio aprendizaje y su aprendizaje desde su experiencia práctica en el contexto de la formación inicial docente.

En este sentido, el trabajo colaborativo es una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que se forman pequeños grupos con objetivos comunes previamente establecidos, donde cada miembro trabaja en conjunto para lograr dichos objetivos (Cabero y Márquez, 1997). Para Kozak (2003): el trabajo colaborativo presupone al aprendiz la construcción de un aprendizaje propio y colectivo, así la interacción que se produce en el colectivo faculta la generación de diversas perspectivas sobre el artefacto que se construye o



trabaja colaborativamente.

Una de las visiones más claras sobre el trabajo colaborativo o cooperativo es la que abordan Johnson y Johnson (2004): y lo definen como el uso instruccional de pequeños grupos que permite a los estudiantes trabajar juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Así, el trabajo colaborativo como entorno de aprendizaje representa un amplio espectro de escenarios, que permiten la creación de dinámicas de aprendizaje diferentes o distintas a las tradicionales, concentrándose y visibilizando las potencialidades del estudiante y más aún en el EdM, que es quien deberá en su profesión emprender e innovar procesos de enseñanza aprendizaje en su práctica profesional.

En tal sentido, el trabajo colaborativo mediado por la construcción de un aula virtual (LMS) para el trabajo con los EdM representa una posibilidad no solamente de poner en práctica la dinámica de clase invertida, sino la interacción entre los agentes que conforman los distintos grupos y cómo trabajan entre ellos colaborativamente.

Para Siemens (2005b): el aprendizaje va tomando formas diferentes en las que el EdM se traslada a una variedad de campos distintos, que quizá a lo largo de su vida no están relacionados entre sí. En este sentido, el aprendizaje informal es ya un aspecto significativo de la experiencia y la educación formal, por lo tanto, aprendemos de diversas formas, contemplando un proceso continuo y que dura toda la vida.

El papel que tienen las nuevas tecnologías está alterando el funcionamiento del cerebro y define las herramientas de nuestro pensamiento. La organización y el individuo son ambos ya organismos de aprendizaje, derivado de esto parece ser es que la tecnología influye en los procesos de enseñanza aprendizaje y que la red como tal, proveyendo infinidad de elementos y contenidos que se pueden trabajar en el aula de clase, es así como se puede entender que el entorno virtual más el físico se pueden



complementar y contribuir al aprendizaje.

Para que un equipo colaborativo se desarrolle como tal, según Johnson, Jonhson y Holubec (1999): este debe caracterizarse por poseer una: a). interdependencia positiva; b). responsabilidad individual y de grupo-equipo; c). interacción estimuladora; d). gestión de equipo en grupo; y e). la evolución de este equipo en el transcurso del tiempo. Así, la interdependencia positiva partirá desde la definición de los objetivos que persigue la tarea que el maestro-tutor ha diseñado para que los EdM la construyan y en la que orienten sus esfuerzos para construir dicha tarea. Asimismo, en este espacio debe ser uno de sus principios fundamentales la cooperación, de esta manera se genera la responsabilidad individual y de grupo-equipo procurando que cada uno de los miembros del grupo-equipo asuman las tareas que se le deleguen.

Es necesario considerar este espacio también de evaluación constante, que permita establecer el nivel de progreso que se está alcanzando y valorar el aspecto emocional se ve implícito en el trabajo colaborativo. Además, el respaldo que los integrantes pueden sentir de sus compañeros fortalecerá su tarea, derivándose así una interacción estimuladora que se construye en la actividad conjunta que desarrollan los miembros del grupo, incentivando la participación en gestión de equipo en grupo, requiriendo de sus miembros el desarrollo de destrezas que abarcan desde la dirección, toma de decisiones, la capacidad de generar un clima de confianza, comunicación y manejo de conflictos que se pueden suceder al interior de grupo.

Al final, la evolución de este equipo en el transcurso del tiempo será la acción que determina el logro que el grupo ha alcanzado en un determinado tiempo, lo que permite al equipo como tal poder establecer distintas rutas de trabajo para la mejora en consonancia con el objetivo que se plantearon en un inicio.



1.3. El aula invertida como estrategia y herramienta en la formación de docentes

El Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación (UNAE, 2015): explicita dentro de uno de sus principios pedagógicos la promoción de la didáctica invertida (Reidsema, Kavanagh y Hadgraft, 2017a); como una estrategia de formación del EdM que se educa en la era digital (Pérez, 2012b). La formación del EdM comprende su formación en la práctica y el trabajo con esta estrategia como aproximación a la educación en la era digital. En la dinámica de aprendizaje al que se enfrentan los EdM implica también el uso de diferentes plataformas educativas gratuitas (LMS).

El aula invertida requiere que los EdM participen o completen una tarea de aprendizaje preliminar *online* en preparación para un aprendizaje que se completará con la actividad en el aula universitaria con sus compañeros como tutores (Reidsema, Kavanagh y Hadgraft, 2017b). La alineación estructural entre estas dos actividades es una distinción importante para el crecimiento individual y compartido entre los aprendices, espacio en el que aprenden de la interactividad con sus pares en la construcción de la tarea.

Para Schoenecker, Martell y Michlitsch (1997): el emprendimiento de trabajos colaborativos demanda una verdadera transformación de los que los maestros-tutores entendemos por enseñanza aprendizaje, que necesariamente incluyen cambios en nuestras perspectivas, en nuestra práctica profesional. Esta transformación implica conocer estrategias y técnicas que se pueden poner en marcha para ser trabajadas en los diferentes momentos de la clase en la universidad.

En esta investigación se realizaron dos grupos focales, uno para cada estudio de caso, con el propósito de explorar la experiencia en la planificación y construcción de sesiones didácticas utilizando el enfoque de la clase invertida.



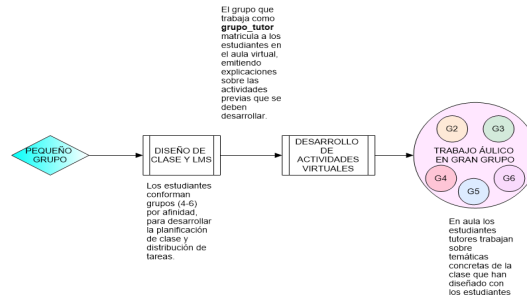
2. Metodología (Materiales y métodos)

El trabajo metodológico contempló el análisis de dos casos, dos aulas de tercer ciclo de la carrera de Educación General Básica de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de la asignatura de Aprendizaje y mente consciente, centrados en el aprendizaje colaborativo entre EdM mediado por tecnología. Estos casos están compuestos por los estudiantes de maestro de tercer semestre de la carrera de Educación Básica (EB) en la UNAE, quienes participan en un proceso formativo sobre las distintas propuestas de enseñanza.

Siendo así la estructura que se definió para el trabajo de cada uno de los grupos fue la construcción, planificación y aplicación del espacio virtual, el mismo que contenía las tareas y actividades que se sugerían trabajar por los futuros docentes en sus hogares para asistir en coherencia con las actividades a desarrollar en el salón de clase en la universidad. Desde este punto de partida es necesario comprender que el trabajo colaborativo para el diseño y construcción de una planificación incluyó:

Es así que el trabajo en pequeño grupo es la unidad de trabajo colaborativo y la unidad de análisis que se emprende en este trabajo. En consonancia con las directrices que se comunicaron al inicio de la segunda unidad de la asignatura en cuestión, estos se organizaron para el diseño, construcción y aplicación de la planificación de clase que incluía el desarrollo de un espacio áulico virtual en una plataforma indistinta a desarrollar en un espacio virtual *Open Access*, es necesario comprender que cada uno de los grupos tuvo a bien desarrollar un contenido de dicha unidad didáctica, como se puede apreciar en la figura 1.

Figura 1. Esquema de trabajo de grupo colaborativo.



Fuente: Los Autores (2022).

Las percepciones de los estudiantes de maestro se captaron por medio de grupos focales que se analizaron a partir de un estudio temático deductivo. Los datos se captaron en audio y video, estos luego fueron transcritos en su integridad en el software *Express Scribe Transcription*, luego los textos fueron codificados en el software para análisis de datos cualitativos *Atlas Ti*.

3. Resultados (análisis e interpretación de los resultados)

Debido a la extensión del trabajo, ahora solamente presentamos los principales resultados de cuatro de las nueve categorías de análisis temático que comporta el estudio: a). percepciones del trabajo colaborativo para la planificación, diseño y construcción y ejecución de la clase; b). las dificultades para consolidar el grupo de trabajo; c). la participación de los integrantes en el grupo para el desarrollo del trabajo colaborativo; y d). distribución de roles y tareas.

a). Percepciones del trabajo colaborativo para la planificación, diseño y construcción y ejecución de la clase

Las percepciones de los EdM ponen en evidencia algunos indicadores que hacen énfasis en las falencias que impidieron el fluido desarrollo del trabajo colaborativo, uno de ellos se desprende de la designación de tareas



Artículo Original / Original Article

para la planificación, diseño y construcción de la planeación de clase. Así también la distribución entre cada uno de los integrantes del grupo, dichas tareas que serían desarrollarlas por separado, originando así que los EdM no se den por enterados del estado y desarrollo final de las diferentes actividades, provocando en su generalidad el desconocimiento del estado de la tarea global que se trazó como objetivo al inicio de la distribución de tareas, como se expone en la tabla 1.

Tabla 1. Percepciones del trabajo colaborativo para la planificación.

Caso	Grupo	Percepción
A	E6_H (0:07:17.3)	En nuestro grupo, para planificar la clase nos dividimos por partes, nuestro tema que nos tocaba en nuestro caso era pensamiento y razonamiento. Carlos, yo y otro compañero hicimos pensamiento y las chicas hicieron razonamiento, entonces en ese sentido yo creo que aquí hay una falencia en cuanto a que, nosotros no sabíamos lo que hay, en nuestro mismo grupo no sabíamos que, que es lo que hicieron ellas y ellas no sabían lo que hicimos nosotros.
	E4_M (0:08:00.3)	Yo creo que esto sucede porque existen grupos muy extensos o sea grupos numerosos, deben ser este, digamos un grupo de tres para que se pueda trabajar así, colaborativamente porque si es un grupo muy extenso nos dividimos o alguien no puede, o sea queremos reunirnos en sí, pero alguien no puede o vive lejos y comienzan a dividirse, entonces en lo que se va dividiendo parte por parte al final no, no queda el, el trabajo adecuadamente.
	E2_H (0:08:59.6)	También podemos, tomando eso como dijo Sofía, de qué o sea cada, cada quien nos dividimos, es lo que pasa día a día en las escuelas, es lo que o sea más o menos se plasma que las docentes, cada quien coge su, su tema o cada quien coge su grado y hace lo, la planificación, a veces no concuerdan entre ellas, pero en él, en las propuestas, bueno en los objetivos que tiene la, la, las instituciones es que trabajen en conjunto para que tengan una mejor, para que todos tengan el mismo conocimiento, y vayan, y vayan, y sigan, o sea, cómo sería, y que, y que, y que ese trabajo en grupo se vea plasmado en las estudiantes entonces.
	E9_H (0:10:20.2)	Bueno, nosotros por la, por parte del grupo de crear la atención, este, fue casi igual, o sea dividimos, pero no dividimos por subtemas sino en cambio por actividades.
B	E7_M (0:03:10.2)	Bueno, nuestro grupo sí nos reunimos y nos dividimos el trabajo, pero o sea como por ejemplo los temas más o menos y de ahí para hacer la planificación de la clase, lo que íbamos a hacer, lo hicimos en grupo, entonces cada uno daba opiniones decían, qué tal si hacemos esa actividad.
	E4_M (0:03:41.5)	A ver ya, en el caso de nosotros el tema era la atención y como, como ya dijeron anteriormente, o sea, el tema sí era amplio, entonces nosotros nos reunimos y dividimos por partes una vez que cada uno ya tenía que leer, analizar y comprender todo lo que le tocó la parte, entonces nos reunimos otro día, socializamos qué entendieron por cada parte y, y ellos tenían que explicarnos a nosotros a cerca de la parte que les tocó para que todo el grupo entienda en sí todo el tema que íbamos a dar.
	E2_H (0:04:38.7)	Este, en cambio en mi grupo vuelta, el tiempo que teníamos como éramos el primer grupo, entonces lo primero que se hizo fue elegir un representante, un líder por así decirlo el que iba a estar encargado de dividir los temas para cada uno y esperar hasta trabajar el Drive.
	E6_H (0:05:25.7)	Bueno, en mi caso de Lenguaje, comenzamos reuniéndonos en grupo y el trabajo de dividimos era más para que cada persona se apropie de cierto tema.

Fuente: Los Autores (2022).



En este sentido, los EdM sugieren necesariamente disminuir el número de participantes por grupo para generar mayor implicación, confluencia y apoyo entre los integrantes. A esta situación, los EdM también se excusan aseverando que la distancia de sus hogares con respecto al centro de estudios ha resultado un impedimento para poder llevar a cabo sus encuentros para coordinar las actividades a desarrollar en grupo, esto se junta a la falta de compromiso de los estudiantes. De esta manera, los participantes concluyen que trabajar en grupo no es dividirse el trabajo.

b). Dificultades para consolidar el grupo de trabajo

Los EdM evidencian como una dificultad el factor tiempo, impactando este en el trabajo de planificación de la clase y la dificultad de concretar actividades que sean interactivas. Así también se evidencia la dificultad de plantear objetivos que tracen la ruta para el trabajo a desarrollar, como también se presentaron ya en la ejecución del trabajo dificultades en el manejo de clase como se presenta en la tabla 2.

Tabla 2. Percepción de dificultades para consolidar el grupo de trabajo.

Caso	Grupo	Percepción
A	E9_H (0:15:28.6)	Bueno, igual como suele suceder de que, en el grupo se dice que se va a hacer algo y a veces no sé, no se hace eso por falta de colaboración de todos.
	E1_H (0:16:20.0)	Bueno, en la planificación, si como mencionó nuestro compañero, sí hubo propuestas que se dieron, pero no, no se realizaron, en ese cambio, si nos dividimos de tema, si hubo un problema, si hubo un poco de discusión en eso, pero en fin sí, sí nos salió bien, sí hicimos igual.
	E8_H (0:17:19.7)	Bueno, en nuestro caso creo de la percepción, por ejemplo, tenemos un tema ya, la percepción, pero lo difícil que era, era como que plantearnos el objetivo de, de la clase no, y coger ese, ese tema que parecía pequeño.
B	E10_M (0:07:20.4)	Bueno, nosotros tal vez un poco más de organización porque nosotros sí nos dividimos el trabajo y tal vez ese si fue un pequeño error, porque al dividimos el trabajo hubo confusiones en la conexión de los temas.
	E9_M (0:06:03.3)	En nuestro grupo nosotros dividimos los temas dentro de nosotros más por afinidad y un poco por experiencia.
	E5_H (0:08:26.3)	Había dificultades, por ejemplo, cuando se planificaba y se dividían los temas que, que no habían, que estaba exponiendo tal persona y al pasar al otro tema como que no encajaba los temas porque en realidad no sabíamos que tanto había preparado o que tanto conocía del tema para entrelazar con el siguiente tema, eso creo que era una de las mayores dificultades.
	E3_M (0:09:24.3)	Bueno, por nuestra parte, podría decir que sinceramente no presentamos muchas dificultades porque como decía nuestro compañero, nosotros nos reunimos y socializamos cada uno nuestro tema y para la planificación nosotros ya sabemos exactamente el tiempo en que se, que vamos a presentar cada uno y lo que iba dar acá cada uno, entonces nosotros teníamos conocimiento de todo el tema.



Artículo Original / Original Article

	E8_M (0:09:50.4)	En nuestro caso creo que tampoco hubo gran dificultad, solo al principio cuando dimos los temas porque realmente uno no lee, simplemente va viendo subtítulos y fue cuando ya empezamos cada uno, a revisar su tema, que nos dimos cuenta de que una compañera que expuso al último tenía más sin embargo eso se solucionó.
--	------------------	---

Fuente: Los Autores (2022).

c). Participación de los integrantes en el grupo para el desarrollo del trabajo colaborativo

La participación de cada uno de los EdM se pudo plasmar en la ayuda que se brindaban, se concretó el desarrollo de actividades mediante la lluvia de ideas, en algunos de los grupos de trabajo. A su vez se respetó las opiniones y perspectivas de sus integrantes, generándose compromiso, en algunos casos uno solo de los integrantes se ocupó de construir el aula virtual que sería empleada en el trabajo con los demás EdM del ciclo. Una percepción que sigue siendo recurrente en algunos de los grupos es la poca integración de los productos que los EdM generan, esto no se socializa o se comunica a los demás estudiantes como se puede visualizar en la tabla 3.

Tabla 3. Percepción de los integrantes del grupo en el desarrollo colaborativo.

Caso	Grupo	Percepción
A	E6_H (0:18:21.5)	Sí, se trabaja o sea de que, que se ayuda, nos ayudamos, se ve que nos ayudamos, pero no creo que demos y me incluyo, no creo que demos el cien por ciento, o sea damos muy poco para que se desarrolle, entonces yo creo que, si dáramos más de lo que estamos dando, bueno hablo por mi grupo, yo creo que se trabajara super mejor y se hiciera mejor las, las actividades.
	E10_M (0:18:52.9)	Bueno en nuestro grupo en realidad sí se trabajó bastante cooperativamente, cada uno tenía su responsabilidad y de igual manera nosotros tratamos de salir con miles de ideas, en donde nosotros exponíamos nuestras actividades, nuestras ideas en las cuales también se respetó lo que es cada una de ellas, entonces yo creo que ha sido un compromiso por parte de cada uno de nosotros y hubo colaboración de parte de todos.
	E4_M (0:19:47.3)	Yo decía, que como nosotros nos dividimos, este, cada quien tenía su tema y cada quien preparaba su actividad, entonces cada quien se hizo responsable de eso y, y cuando tenía que venir a presentar aquí tenía que hacerlo bien o sea sí, porque era su parte y cada quien se preparó en ese sentido, hizo su parte, estudió, hizo su actividad así, hicimos así.
B	E5_H (0:11:50.5)	Bueno, cuando nosotros planificamos la clase, en sí planificamos o sea cómo se va a desarrollar sí, pero nos dividimos el contenido y al planificar, al planificar la clase, la, algunos compañeros se sientan solo a escuchar o sea hay que exponer nuestras ideas.
	E4_H (0:13:30.8)	Ahora en cuanto de nosotros en la planificación, si es que empezamos por la, bueno por las tres etapas de la clase, nosotros le preguntábamos a cada uno de ellos si es que o sea lo que desean, deseaban hacer, ya sea si exponer un video o presentar alguna dinámica, entonces la persona que le tocaba nos, nos socializaba a nosotros qué es lo que quería hacer y nosotros opinábamos si es que esa dinámica estaba acorde con el tema que estamos tratando o si es que no nos parecía buena la dinámica, entonces en conjunto nosotros buscábamos, si es

Jaime Iván Ullauri Ullaur; Paulina Elizabeth Mejía Cajamarca; Carol Ivone Ullauri Ullauri. Aprendizaje colaborativo entre pares: diseño, construcción y desarrollo de una clase invertida con enfoque inclusivo. Collaborative learning between peers: design, construction and development of a flipped classroom with an inclusive approach.

Revista Cientific - Artículo Arbitrado - Registro n°: 295-14548 - pp. BA2016000002 - Vol. 7, N° 26 - Noviembre-Enero 2022-2023 - pág. 88/110
e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361



Artículo Original / Original Article

	que era el caso que no nos parecía bien buscábamos entre todos otra dinámica o, o una manera más apta para impartirles el tema y en pocas palabras nuestro grupo trabajó bien de manera colaborativa.
--	---

Fuente: Los Autores (2022).

d). Distribución de roles y tareas

En este aspecto los integrantes de cada uno de los grupos afirman que esta distribución de roles se la realizó por los temas que comprendía el trabajo a desarrollar, en cuanto al trabajo de construcción del aula virtual solamente uno de los integrantes se ocupaba del montaje de las actividades en dicha aula, acorde con la tabla 4.

Tabla 4. Percepción de la distribución de roles y tareas.

Caso	Grupo	Percepción
A	E8_H (0:28:16.1)	Bueno, en nuestro caso lo que vimos más conveniente es reunimos un día para empezar a, a sacar los temas principales ya, y de ahí dividimos, de ahí si ya cada uno se, se encargaba de su tema entonces ya después solamente uníamos.
	E9_H (0:28:56.1)	Bueno, por nuestra parte también hicimos así de reunirnos un día y ver qué actividades, que no más teníamos que hacer que, de teoría de las actividades que íbamos a desarrollar y lo que casi siempre hemos hecho y cuando hemos hecho grupos es lo que ciertas actividades hay y hacemos un sorteo para quien le toca tal actividad, porque si se pone a decir que, quién quiere esta actividad.
	E1_H (0:29:31.6)	Bueno, en nuestro caso cómo trabajamos, fue al principio tratar así como los compañeros de buscar temas, pero como nadie tenía tiempo así como se dejaban ver, rara vez decían que tienen inglés, toda esa cosa, trabajos, proyectos, lo que creamos fue un Drive en el cual decíamos que aporten los temas que crean que son importantes y después íbamos eliminando o seleccionando temas importantes, ya en eso sí, sí nos ayudó bastante porque incluso en temas que no entendíamos nos pudimos ayudar entre nosotros con los compañeros.
B	E7_M (0:18:28.1)	Como lo dijimos anteriormente era porque el tema era muy extenso y no teníamos, bueno, no teníamos mucho tiempo para, porque teníamos unos trabajos también de hacer. Como decía nuestra compañera, le dimos el rol a ella porque tiene el carácter más fuerte, entonces ella dijo todos tienen que venir, todos tiene que poder, porque no todos somos desocupados, solo ustedes no son los ocupados.
	E9_M (0:20:28.4)	En nuestro caso nos dividimos los roles, fue por, por afinidad o sea pusimos a ver quién, quién quería tal tema o quién sabía más de tal tema y a la final vimos si todos tenían la, la misma cantidad de trabajo y quienes no tenían la, o sea que su trabajo fue más fácil por así decirlo en comparación con los demás tenían que compensarlo haciendo algo más.
	E4_H (0:22:10.2)	A ver, en cuanto a la distribución de tareas, nosotros al inicio queríamos o sea queríamos que todos lean todo el documento, pero como ya se, ya se habló que era amplio, entonces todos dijeron que, que era mucho, entonces por eso es que se distribuyó por temas, por pequeños temas.

Fuente: Los Autores (2022).

Las sesiones de trabajo conjunto se refirieron a reunirse solamente en una sesión y mirar las actividades que se tenían que desarrollar. En algunos casos la designación de las tareas se las realizó por sorteo, en otros casos la



distribución de roles y tareas no requirió la presencialidad, el trabajo se concretó de manera virtual, espacio desde el que cada uno de los EdM excogitó uno de los temas que quería trabajar para el desarrollo de la clase.

En algunos casos el surgimiento de un líder a modo de moderador de las actividades a desarrollar orientó de mejor manera el trabajo, él fue quien designaba los puntos que necesitaban trabajar, surgiendo la necesidad de un líder para mejorar la gestión y el trabajo en equipo. En contraste a este rol de designación, algunos de los estudiantes sintieron presión por la designación de los roles, temas y actividades que intentaron desarrollar.

4. Conclusiones

Se comprende que el trabajo colaborativo incentiva la participación de los EdM en la construcción de aprendizajes conjuntos, en comunión con los objetivos que se han acordado con el maestro-tutor de aula y dentro de cada uno de los grupos. Esta actividad pretendió comprender y visibilizar la capacidad que los EdM desarrollan al organizarse en pequeños grupos, como medio y escenario para el desarrollo de competencias docentes y el uso de diferentes LMS como respaldo para el desarrollo de una planeación de clase.

Sin embargo, no todos los recursos empleados, así como las dinámicas de interacción, resultaron familiares y efectivas a la hora de emplearlas en el aula de clase, reconociendo así que el uso que los EdM dieron a la LMS propuesta pudo ser mucho mayor y de mejor calidad.

Es preciso comprender que el desarrollo de dinámicas de trabajo colaborativo incentiva la participación del estudiantado, pudiéndose generar el establecimiento de proyectos, casos y problemas, ubicando al aprendiz frente a situaciones auténticas, que estimulan la participación del alumnado e implicación en el desarrollo del trabajo que se planifica para la construcción de aprendizajes.

Así también, se pudo identificar los roles y relaciones que se generaron



entre los EdM en cada grupo de trabajo, el maestro-tutor adoptó un papel de facilitador y mediador, de esta dinámica, generándose relaciones abiertas y cercanas, teniendo en cuenta la diferencia en tiempo y espacio que los suscribió y las diversas realidades del entorno de clase al momento de desarrollar su planeación en el aula.

5. Referencias

- Arboix, E., Barà, J., Ferrer, F., Font, J., Forns, M., Mateo, J., ... Sangrà, A. (2003). *Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants*. Barcelona, Spain: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, United States: Grune and Stratton.
- Cabero, J., & Márquez, D. (1997). **Colaborando y Aprendiendo. La utilización del video en la enseñanza de la geografía**. ISBN: 84-89673-21-7. Sevilla, España: Editorial Kronos, S.A.
- Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. (2001). **Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula**. En César. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar*. (págs. 437-458). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Coll, C. (1999). **La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares**. En C. Coll, C. Gotzens Busquets, & ICE-HORSORI (Eds.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. (págs. 15-24). Barcelona, España: Horsori, Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Coll, C. (2001a,b,c). **Constructivismo y educación**. En C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de*



Artículo Original / Original Article

- la Educación escolar.* (págs. 147-186). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2004a,b). **Esfuerzo, ayuda y sentido en el aprendizaje escolar.** *Aula de Innovación Educativa*, (120), 37-43, e-ISSN: 1131-995X. España: Graó.
- Coll, C., & Onrubia, J. (1996). **La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuos entre profesor y alumnos.** En En C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional.* (págs. 53-73). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Díaz, F. (2006). **Enseñanza situada. Un vínculo entre la escuela y la vida.** ISBN: 978-970-10-5516-8. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Flecha, J., Padrós, M., & Puigdemívol, I. (2003). **Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad.** *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(5), 4-8, e-ISSN: 1134-0312. España: Ciss Praxis; DYLE - Dirección y liderazgo educativo.
- Gibson, S. (2012). **Narrative accounts of university education: Socio-cultural perspectives of students with disabilities.** *Disability and Society*, 27(3), 353-369, e-ISSN: 0968-7599. Recovered from: <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.654987>
- Johnson, D., & Johnson, R. (2004). **Cooperation and the use of technology.** In D. H. Jonassen (Ed.). In I. D. H. J. (Ed.), *Communications and Technology.* (pp. 785–812). United States: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). **El aprendizaje cooperativo en el aula.** Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.



- Kozak, D. (2003). **Las TICs en el aula: El proyecto aulas en red de la ciudad de Buenos Aires.** *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-11, e-ISSN: 1681-5653. Madrid, España: Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU); Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- OECD (2015). **Schooling Redesigned Towards: Innovative Learning Systems.** United States: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Paju, B. (2021). **An expanded conceptual and pedagogical model of inclusive collaborative teaching activities.** ISBN: 978-951-51-7112-2. Helsinki, Finlandia: University of Helsinki.
- Pérez, Á. (2012a,b). **Educarse en la era digital: La escuela educativa.** ISBN: 978-84-7112-683-2. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Reidsema, C., Kavanagh, L., Hadgraft, R., & Smith, N. (2017). **The Flipped Classroom: Practice and Practices in Higher Education.** ISBN: 978-981-10-3413-8. Singapore: Springer Nature Singapore, Pte, Ltd.
- Schoenecker, T., Martell, K., & Michlitsch, J. (1997). **Diversity, Performance, and Satisfaction in Student Group Projects: An Empirical Study.** *Research in Higher Education*, 38(4), 479-495, e-ISSN: 1573-188X. Netherlands: Springer.
- Siemens, G. (2005a,b). **Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age.** *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2, 1-8. United States: Elearnspace.
- UNAE (2015). **Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional del Educación UNAE.** Ecuador: Universidad Nacional de Educación.
- Vygotsky, L. (1978). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona, España: Crítica.
- Zabalza, M. (2011). **El prácticum en la formación universitaria: Estado de la cuestión.** *Revista de Educación*, (354), 21-43, e-ISSN: 0034-8082. España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Jaime Iván Ullauri Ullauri
e-mail: jaime.ullauri@unae.edu.ec



Nacido en Cuenca, Ecuador, el 6 de diciembre del año 1980. Licenciado en Psicología Educativa; Magíster en Educación y Desarrollo del Pensamiento por la Universidad de Cuenca (UC); Ecuador; Máster en Orientación Educativa por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España; Doctorando en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona (UB), España; dentro del grupo de investigación Grintie; me he desempeñado como docente de educación superior en la Universidad de Cuenca; Universidad de Guayaquil (UG); y Universidad Nacional de Educación (UNAE) del Ecuador; he sido docente de Educación General Básica y Bachillerato; Facilitador Académico del Programa de Asesoría y Auditoría Educativa; y del Programa de Formación Continua “Sí Profe” del Ministerio de Educación del Ecuador.

Paulina Elizabeth Mejía Cajamarcae-mail: paulina.mejia@unae.edu.ec

Nacida en Cuenca, Ecuador, el 22 de enero del año 1991. Licenciada en Educación Inicial, Estimulación e Intervención Precoz por la Universidad del Azuay (UDA), Ecuador; Máster en Atención a la Diversidad en una Educación Inclusiva de la Universidad de Girona (UdG), España; Colaboradora en el Grupo de Investigación en Diversidad; he contribuido en diferentes investigaciones relacionadas con la educación inclusiva y la vida independiente de personas con Discapacidad Intelectual; Intérprete de Lengua de Señas ecuatoriana (2022); Docente de la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de la asignatura: Inclusión, diversidad e interculturalidad en instituciones educativas de Educación General Básica; en la actualidad soy Doctoranda en Educación en la línea de investigación en discapacidad y educación (UdG).

Carol Ivone Ullauri Ullaurie-mail: carol.ullauri@unae.edu.ec

Nacida en Cuenca, Ecuador, el 6 de diciembre del año 1976. Licenciada en Psicología Educativa por la Universidad de Cuenca (UC), Ecuador; Magister en Psicología de la Educación y Desarrollo Humano por la Universitat de València (UV), España; he sido docente investigadora en la Universidad de Cuenca y la Universidad Nacional de Educación (UNAE); he realizado ponencias en Congresos Nacionales e Internacionales; Investigación en temas relacionadas con Psicología de la Educación, Desarrollo Humano y Metacognición; Integrante de proyectos de investigación en Educación, Desarrollo Infantil y vinculación con la sociedad.

Jaime Iván Ullauri Ullauri; Paulina Elizabeth Mejía Cajamarca; Carol Ivone Ullauri Ullauri. Aprendizaje colaborativo entre pares: diseño, construcción y desarrollo de una clase invertida con enfoque inclusivo. *Collaborative learning between peers: design, construction and development of a flipped classroom with an inclusive approach.*

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)