

Formación docente en teorías del interaprendizaje para su aplicación en la planificación microcurricular y la mejora de la práctica pedagógica

Teacher training in interlearning theories for their application in microcurricular planning and the improvement of teaching practice

Jessica Elizabeth Bisbicuz Barreiros

Unidad Educativa Tarqui
jessica.bisbicuz@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0005-5308-2120>
Quito - Ecuador

Dolores Narcisa Ipiales Nicaragua

Unidad Educativa Fiscomisional Inocencio Jácome
dolores.ipiales@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0008-6104-971X>
Imbabura – Ecuador

Jhonn Alejandro Castellanos Campoverde

Unidad Educativa Particular Centro Del Muchacho Trabajador N°2
j.castellanos@cmtecuador.org
<https://orcid.org/0000-0003-0092-1718>
Quito - Ecuador

Eliza Sulema Quelal Barreiros

Unidad Educativa Nanegal
eliza.quelal@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0008-2259-4475>
Quito -Ecuador

Blanca Marina Flores Benalcázar

Universidad Estatal de Milagro
bfloresb2@unemi.ec
<https://orcid.org/0009-0005-0699-4282>
Milagro - Ecuador

Sebastian Alexander Correa Armijos

Unidad Educativa San Alfonso
sebastian.correa@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0007-2941-3879>
El Oro - Ecuador

Formato de citación APA

Bisbicuz, J. Ipiales, D. Castellanos, J. Quelal, E. Flores, B. & Correa, S. (2025). *Formación docente en teorías del interaprendizaje para su aplicación en la planificación microcurricular y la mejora de la práctica pedagógica*. Revista REG, Vol. 4 (Nº. 3). p. 1610- 1625.

CIENCIA INTEGRADA

Vol. 4 (Nº. 3). Julio - Septiembre 2025.

ISSN: 3073-1259

Fecha de recepción: 05-09-2025

Fecha de aceptación :14-09-2025

Fecha de publicación:30-09-2025

RESUMEN

Este presente estudio indaga cómo la formación docente en teorías del interaprendizaje puede transformar la planificación microcurricular y con ello, mejorar la práctica pedagógica desde una mirada más humana, colaborativa y comprometida con el contexto. Parte de la premisa de que el aprendizaje no es un acto aislado, sino un proceso social donde los saberes se construyen en red, entre pares, con diálogo, empatía y sentido común. El enfoque fue cuantitativo, descriptivo, aplicando un cuestionario estructurado con escala de Likert a 82 docentes, cuyos datos fueron analizados estadísticamente tras validar el instrumento con expertos, garantizando rigor metodológico. Los resultados revelan que, aunque muchos docentes reconocen la importancia del trabajo cooperativo y el aprendizaje conjunto, su integración real en las unidades didácticas aún es incipiente, marcada por resistencias, falta de formación específica y modelos tradicionales arraigados. Sin embargo, también emergen voces esperanzadoras: hay un interés genuino por cambiar, por salir del aula como espacio cerrado y rígido, hacia dinámicas que promuevan la co-creación del conocimiento, la escucha activa y el desarrollo de competencias socioformativas. La conclusión no es técnica, sino profundamente ética: transformar la educación no requiere solo nuevas herramientas, sino un cambio de mirada. Es necesario formar docentes que no repitan fórmulas, sino que acompañen procesos; que no transmitan verdades, sino que cultiven preguntas. Solo así, la planificación deja de ser un trámite burocrático para convertirse en un acto político, sensible y humanizador, capaz de responder a las necesidades reales de los estudiantes y de una sociedad que clama por sentido, conexión y justicia.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje colaborativo, Formación docente, Interaprendizaje, Práctica pedagógica, Planificación curricular

ABSTRACT

This study explores how teacher training in interlearning theories can transform micro-curricular planning and, consequently, improve pedagogical practice from a more human, collaborative, and contextually engaged perspective. It is based on the premise that learning is not an isolated act, but a social process in which knowledge is constructed collectively, through dialogue, empathy, and shared understanding. The research followed a quantitative, descriptive approach, applying a structured Likert-scale questionnaire to 82 teachers. Data were statistically analyzed after validating the instrument with experts, ensuring methodological rigor. Findings reveal that, although many teachers recognize the value of cooperative work and collaborative learning, their actual integration into lesson planning remains limited, hindered by resistance, lack of specific training, and deeply rooted traditional models. Nevertheless, hopeful signs emerge: there is a genuine desire for change, to move beyond the classroom as a closed and rigid space toward dynamic practices that foster co-creation of knowledge, active listening, and the development of socioformative competencies. The conclusion is not merely technical, but profoundly ethical: transforming education requires more than new tools—it demands a shift in perspective. Teachers must be formed not to repeat formulas, but to accompany processes; not to transmit truths, but to nurture questions. Only then can planning cease to be a bureaucratic task and become a political, sensitive, and humanizing act, capable of responding to the real needs of students and a society that calls for meaning, connection, and justice.

KEYWORDS: Collaborative learning, Teacher training, Interlearning, Pedagogical practice, Curriculum planning

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el campo de la educación ha experimentado un cambio significativo hacia enfoques pedagógicos que priorizan la interacción y la colaboración entre estudiantes, esto ha puesto de relieve la importancia de las teorías del interaprendizaje, un concepto que describe el proceso de adquisición de conocimientos a través del intercambio de ideas y experiencias entre individuos o grupos. En este contexto, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es el espacio donde los alumnos pueden avanzar en su proceso académico con ayuda de sus compañeros. Actualmente, la ZDP se ha convertido en un concepto que trasciende en el ámbito escolar, pues “se convierte en el vínculo entre la educación (aprendizaje), el desarrollo y la salud mental” (Zaretsky, 2024, pág. 52. Lo que da a conocer la importancia de este como la base para comprender los procesos de aprendizaje desde una perspectiva sociocultural.

Sin embargo, el conflicto sociocognitivo plantea que el encuentro entre diferentes perspectivas estimula el desarrollo del pensamiento, ya que requiere que las personas modifiquen o reorganicen sus ideas para alcanzar consensos grupales. En apoyo a este argumento, Roselli, Castellaro y Peralta (2022) sostienen que la teoría del conflicto sociocognitivo “pone el acento en el papel determinante de la interacción sociocognitiva entre iguales (y más específicamente de la confrontación de puntos de vista distintos) en el desarrollo de la inteligencia” (pág. 275). Tomando en cuenta estos aspectos se reafirma que el conflicto interpersonal, al exponerlo a una confrontación argumentativa entre diferentes perspectivas, se vuelve un instrumento para promover el desarrollo cognitivo de las y los estudiantes desde un enfoque sociocultural.

Otro pilar del interaprendizaje es el aprendizaje cooperativo, se basa en el principio de interdependencia positiva, el cual menciona que logros individuales están condicionados por el éxito compartido del grupo. Este principio refuerza valores como la corresponsabilidad, la solidaridad y el compromiso colectivo, los que son considerados como pilares fundamentales del interaprendizaje. En este sentido, García (2022) señala que “la interdependencia positiva hace referencia a que todos los miembros del grupo comprendan que están vinculados entre sí y que, ante una situación de aprendizaje, no se puede lograr el éxito individual sin el grupal, de modo que todos deben aprender a sincronizar sus esfuerzos para garantizar que esto ocurra” (pág. 5). Desde esta perspectiva da comprender que el éxito individual de las o los estudiantes dependerá del éxito que puedan alcanzar de manera colectiva mediante el apoyo que pueda brindar cada miembro.

Además, la tutoría entre pares es una estrategia pedagógica que promueve los principios del interaprendizaje. En este modelo, se propone que un estudiante con mayor dominio de un tema pueda

apoyar en su proceso de aprendizaje, generando un vínculo horizontal que favorece la autonomía, el pensamiento crítico y la construcción colectiva de saberes. “La tutoría entre pares es una estrategia pedagógica que estimula el aprendizaje colaborativo, promoviendo la reflexión conjunta y el diálogo igualitario entre estudiantes” (Villazón de Pauw, 2021, pág. 55). Así, la tutoría beneficia a la formación integral de las y los niños, por eso el docente debe implementarla durante el proceso de enseñanza partiendo desde la activación de conocimientos, reflexión, conceptualización y aplicación.

Pese a estos beneficios reconocidos, se ha identificado una debilidad en la aplicación sistemática de estas teorías en la práctica docente, aunque los docentes encuestados reconocen el valor del trabajo cooperativo y el interaprendizaje, muchos no logran vincular sus estrategias de planificación con estos fundamentos. Se presume que, en gran medida se debe a la falta de programas de actualización docente en las instituciones educativas, lo que impacta negativamente en la calidad de la práctica pedagógica.

En este contexto, el presente estudio se justifica por la necesidad de abordar la brecha entre el conocimiento teórico y la aplicación práctica de las teorías del interaprendizaje en el entorno educativo. La investigación busca fortalecer la formación docente para integrar de manera efectiva estas teorías en la planificación microcurricular, para lo cual, el objetivo principal de este trabajo es analizar el nivel de formación docente en las teorías del interaprendizaje para su integración efectiva en la planificación microcurricular, con el fin de transformar la práctica pedagógica desde una perspectiva humanista y socioformativa, promoviendo un aprendizaje colaborativo, significativo y comprometido con la realidad social de los estudiantes.

MÉTODOS Y MATERIALES

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque de investigación cuantitativo, con un alcance descriptivo. El diseño metodológico fue rigurosamente seleccionado para asegurar la obtención de datos objetivos y medibles, lo que permitió un análisis estadístico y riguroso de la realidad educativa. Es importante destacar que la validez del método y el instrumento fue revisada y aprobada por dos expertos en investigación y educación, garantizando la solidez académica del proceso. “La investigación cuantitativa se concibe como un proceso riguroso y sistemático que implica la recolección, análisis e interpretación de datos numéricos, con el fin de responder a preguntas de investigación definidas y validar hipótesis preestablecidas” (Morán, et al, 2025, pág. 10). Se empleó este enfoque con el fin de cuantificar las opiniones, actitudes y el nivel de conocimiento de los docentes encuestados sobre las teorías del interaprendizaje y su aplicación en la práctica pedagógica.

La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario estructurado con una escala de Likert, lo que facilitó la asignación de puntuaciones numéricas a las respuestas y el posterior análisis estadístico.

Para confirmar la fiabilidad del instrumento, se aplicó el Coeficiente Alfa de Cronbach, esta ecuación “es empleado para la medición de la confiabilidad de un instrumento, midiendo la correlación que existe en cada uno de los ítems que integran el instrumento, es decir, es el promedio de las correlaciones de los ítems” (Colorado, et al, 2024, pág. 6). Tras el análisis, se obtuvo un valor de aproximadamente 0.814; este resultado se considera "bueno" en el contexto de la investigación social y educativa, ya que supera el umbral de aceptabilidad de 0.70. La alta consistencia interna del cuestionario validó su robustez como herramienta de medición y confirma que los ítems están midiendo de manera fiable la percepción de los docentes sobre las teorías del interaprendizaje.

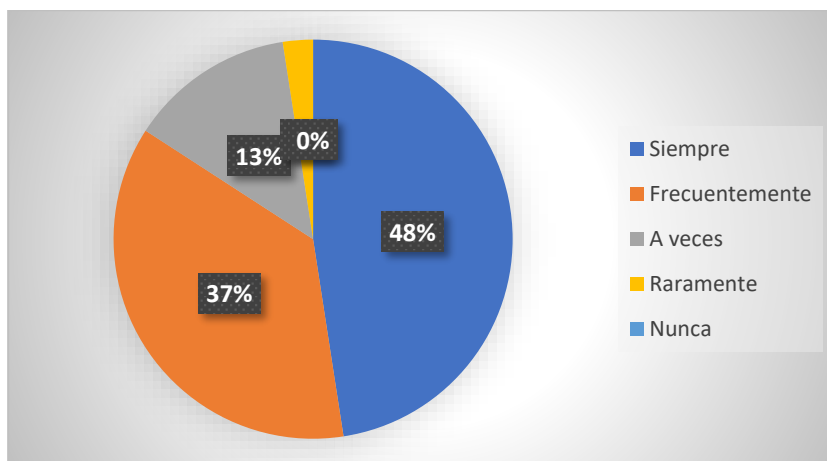
El alcance de la investigación es de carácter descriptivo, “en la investigación descriptiva, el investigador puede elegir entre ser un observador completo, observar como participante, un participante observador o un participante completo” (Guevara, et al, 2020, pág. 167). Este tipo de estudio se centró en observar, analizar y detallar las características del fenómeno educativo sin generar una intervención directa. La aplicación de la encuesta a 82 docentes tuvo como propósito identificar su nivel de conocimiento, comprensión e integración de las teorías del interaprendizaje en su labor cotidiana.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presentan los hallazgos derivados de la información recopilada mediante el cuestionario aplicado a 82 docentes sobre las teorías del interaprendizaje. Además, se incluye un diagrama circular que facilita la comprensión de los datos obtenidos de la población estudiada, el análisis e interpretación de estos permiten examinar los resultados obtenidos. El primer gráfico presenta los resultados de la primera pregunta del cuestionario, que aborda la percepción de los docentes sobre la contribución del trabajo cooperativo.

Gráfico 1

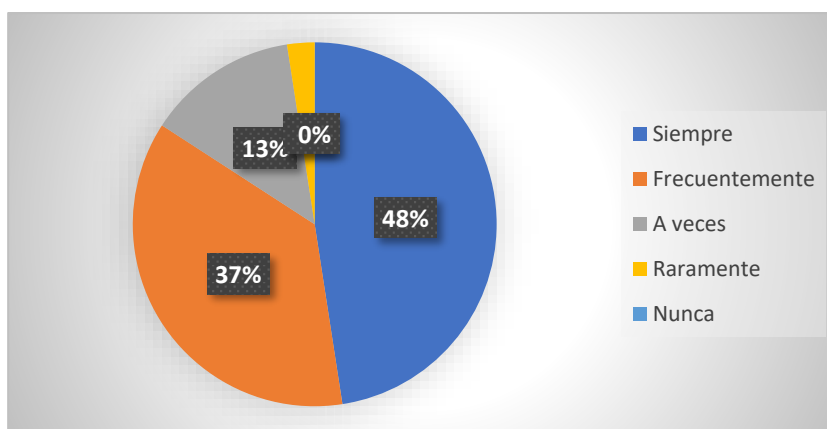
Percepción docente sobre la mejora de la comprensión y el rendimiento académico a través del trabajo cooperativo



Los resultados de la encuesta a 82 docentes muestran que la mayoría integra las teorías de interaprendizaje en sus clases de manera regular. Un 48% de los encuestados afirmó que siempre lo hace y un 37% indicó que lo hace frecuentemente. Estos hallazgos sugieren un sólido compromiso del profesorado con el uso de metodologías de aprendizaje colaborativo y constructivista. Por otro lado, un 13% de los docentes expresó que solo lo hace a veces, lo que indica que, aunque reconocen el valor de estas teorías, su aplicación no es una práctica constante en su labor. Finalmente, un pequeño porcentaje (2%) de los encuestados afirmó que raramente integra estas teorías.

Gráfico 2

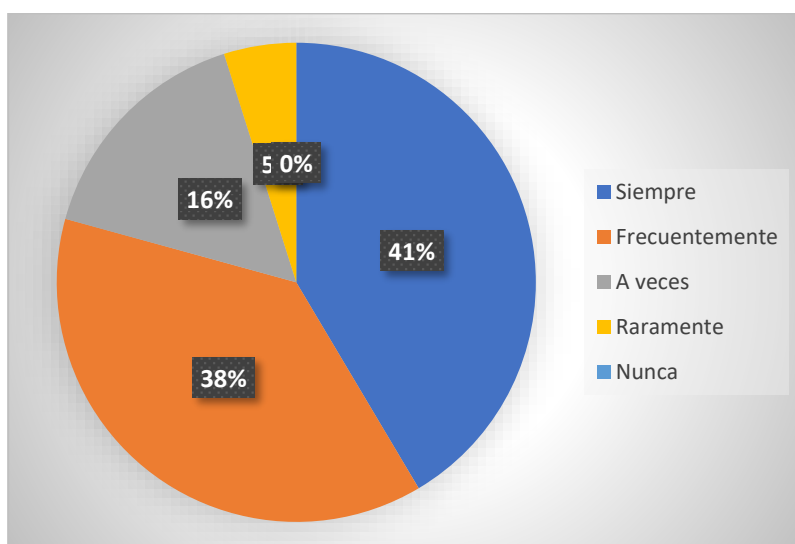
Integra diversas teorías de interaprendizaje en sus clases.



Entre los encuestados, 48% y 37%, indican que siempre o frecuentemente integran teorías de interaprendizaje en sus clases. Esto sugiere un compromiso fuerte con metodologías colaborativas y constructivistas. Sin embargo, un 13% afirma que a veces las integran, lo cual puede indicar que reconocen su valor, pero no las aplican de forma constante. Un 2 % revela que raramente integra más de una teoría de aprendizaje. Los resultados reflejan que los docentes en su práctica profesional emplean más de una teoría de aprendizaje colaborativo, lo cual beneficia a la adquisición de conocimientos del estudiante de manera colectiva.

Grafío 3

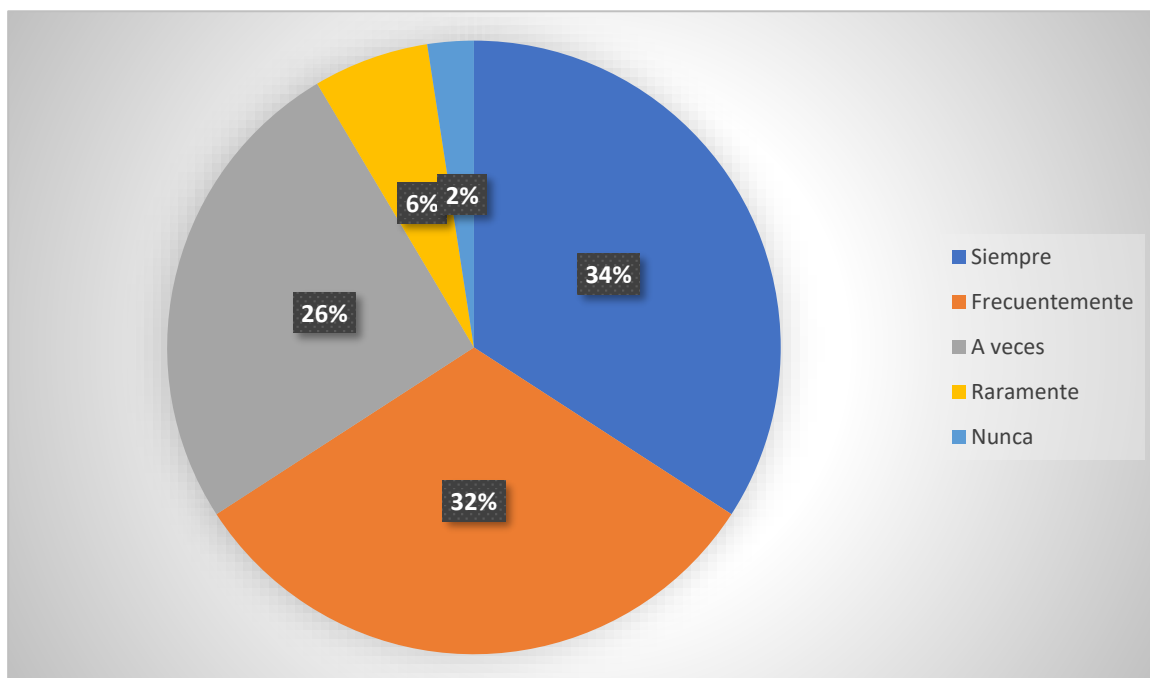
Evalúa continuamente el impacto de las estrategias basadas en teorías del aprendizaje aplicadas en sus clases.



El 41 % de los docentes afirmó que siempre evalúa el impacto de las estrategias basadas en teorías del aprendizaje aplicadas en sus clases, un 38 % que lo hace con frecuencia, el 16 % indicó que lo hace a veces, y un 5 % manifestó que rara vez evalúa dicho impacto. Los resultados muestran que más de la mitad de los docentes encuestados no realiza una evaluación continua de las estrategias que emplea en su proceso de enseñanza. Por lo que no puede tener certeza sobre la efectividad de estas y puede afectarse la adquisición de conocimientos de los educandos de su clase.

Grafico 4

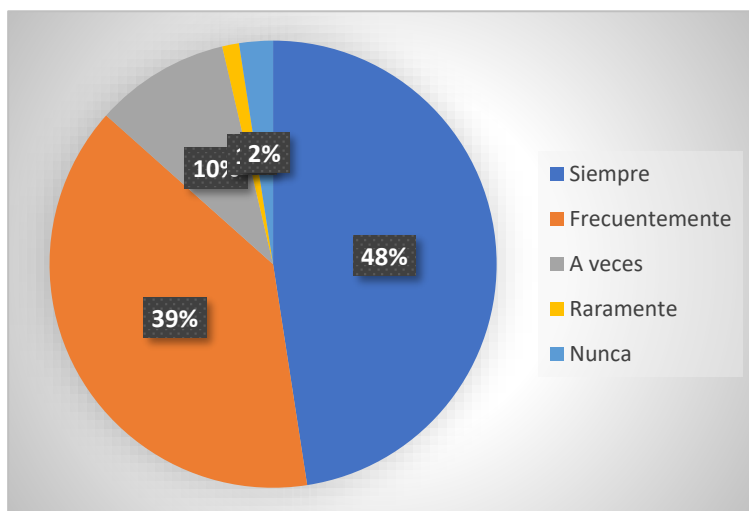
En mi institución educativa se promueve activamente la actualización y capacitación docente en relación con teorías de interaprendizaje.



Según los resultados de la encuesta, el 34 % de los docentes afirmaron que en su institución siempre se promueve la actualización y capacitación docente en relación con las teorías del aprendizaje. Le sigue un 32 % que indicó que esta promoción ocurre con frecuencia. Por otro lado, un 26 % señaló que a veces se promueve, mientras que un 6 % manifestó que rara vez se hace, y finalmente, un 2 % indicó que nunca se promueve la actualización docente. Por ello se puede identificar que existe una brecha significativa en el compromiso institucional respecto a la formación continua del profesorado, lo cual puede llegar a genera desconociendo o aplicación de estrategias ineficientes.

Gráfico 5

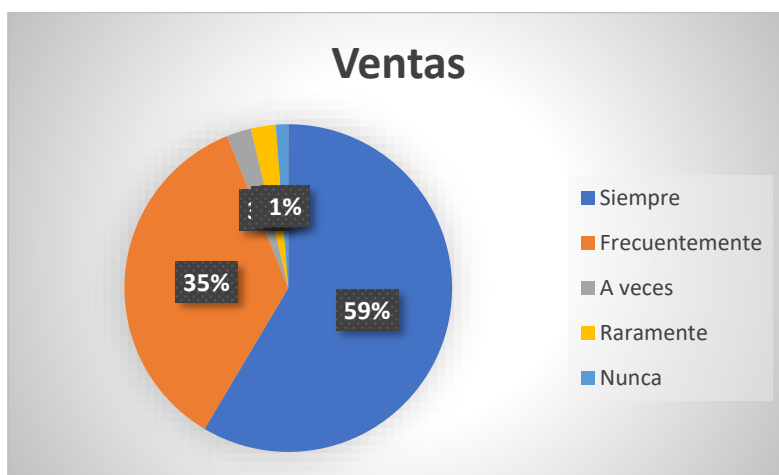
Me siento capacitado/a para planificar mis clases identificando qué teoría del aprendizaje es más adecuada según el tipo de contenido, actividad y estilos de aprendizaje de los estudiantes.



El 48 % de los docentes encuestados está totalmente de acuerdo y el 39 %, se sienten capacitados para planificar sus clases identificando que la teoría del aprendizaje es más adecuada. Mientras que un 10 % se muestra neutral y 1% se manifestó que no se siente capacitado, un 2 % indicó que nunca planifica sus clases. Los resultados indican que la mayoría de los docentes tienen una buena comprensión de las teorías del aprendizaje y pueden aplicarlas en su planificación respondiendo a las necesidades de sus estudiantes. Sin embargo, hay un margen para mejorar puesto que un grupo de los docentes no tienen una opinión clara al respecto al tema o no se siente capacitado.

Gráfico 6

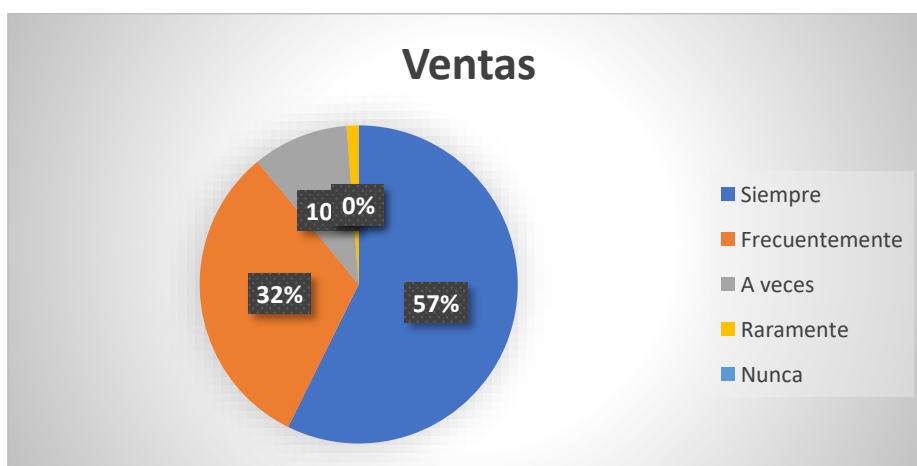
Considera que el interaprendizaje contribuye positivamente al desarrollo de competencias de los estudiantes.



El 59 % de los docentes encuestados está de totalmente de acuerdo con que el interaprendizaje contribuye positivamente al desarrollo de competencias estudiantiles. El 35 % está de acuerdo con ello, en el apartado de ni acuerdo ni en desacuerdo se encuentran el 2% de docentes, y el mismo porcentaje se encontró en el literal de desacuerdo, un 2 % se manifestó en total desacuerdo y un 1 % indicó que nunca el interaprendizaje contribuye positivamente al desarrollo de competencias. Los resultados muestran que la mayoría de los docentes valoran el interaprendizaje como una estrategia efectiva para el desarrollo de competencias de los estudiantes.

Gráfico 7.

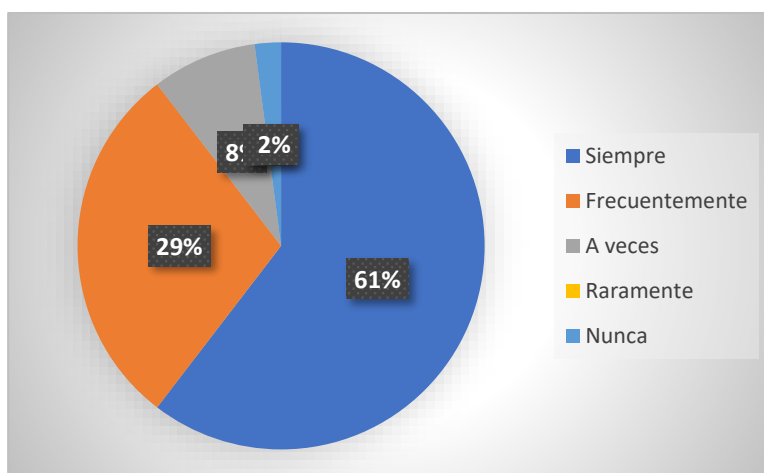
Utiliza recursos didácticos que favorecen la interacción entre estudiantes como estrategia de aprendizaje.



El 57 % de los docentes encuestados indica que está de totalmente acuerdo en utilizar recursos didácticos que favorezcan la interacción estudiantil como estrategia de aprendizaje, y un 32 % está de acuerdo con ello. Por otro lado, un 10 % se mantiene neutral, y solamente un 1 % de docente indico que está en desacuerdo. Estos datos muestran que el maestro reconoce que el uso de herramientas o recursos pedagógicos promueven la colaboración entre estudiantes como eje del aprendizaje significativo y participativo.

Grupo 8

Usted está dispuesto/a seguir formándose y capacitándose en el uso de teorías del aprendizaje para mejorar su práctica docente.



Según los datos obtenidos, el 61 % de los docentes encuestados afirmó estar totalmente de acuerdo con continuar su formación en teorías del aprendizaje, mientras que un 29 % está de acuerdo. Mientras que un 8 % está en un contexto neutro y un 2 % mantiene una postura total desacuerdo. En cuanto a los datos obtenidos, hay un alto nivel de disposición docente hacia la capacitación, lo que permite que las instituciones educativas promuevan programas formativos permanentes, que fortalezcan las estrategias y competencias pedagógicas y que consoliden el uso efectivo del interaprendizaje en el aula.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en el estudio sobre la formación docente en teorías del interaprendizaje revelan un panorama complejo y profundamente significativo para la pedagogía contemporánea, caracterizado por una notable discrepancia entre la adopción práctica de

metodologías colaborativas y la escasa implementación de la evaluación reflexiva. Este hallazgo central: la alta frecuencia de aplicación del trabajo cooperativo y las teorías del interaprendizaje del 85% de los docentes, frente a la baja tasa de evaluación continua del impacto de solo 41% lo hace siempre, no es un fenómeno aislado, sino que encuentra resonancia con estudios previos que han identificado una brecha persistente entre la teoría pedagógica innovadora y su concreción en la práctica cotidiana del aula. La fuerte disposición del 90% de los docentes a continuar formándose representa un recurso invaluable y una oportunidad estratégica, pero también expone una limitación estructural crítica: la ausencia de apoyo institucional; solo el 34% de los docentes percibe que su institución promueve activamente la capacitación en estas teorías. Este hallazgo refuerza la idea de que la mejora pedagógica no puede depender únicamente de la iniciativa individual; requiere un compromiso sistémico. En este sentido, los resultados dialogan directamente con la investigación de Sacoto (2022), quien, a través de su experiencia en la Universidad del Azuay, demuestra cómo la mediación pedagógica y el acompañamiento son fundamentales para la transformación, pero solo pueden florecer en entornos que los fomenten. La falta de programas institucionales de formación continua estructurados, recurrentes y vinculados a la práctica concreta de la planificación microcurricular, crea un vacío que los docentes intentan llenar con su voluntad personal, pero que resulta insuficiente para generar cambios sostenibles. Esto se correlaciona con la problemática descrita en el TIC de Correa y Peralta (2024), donde los docentes de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) utilizaban el libro de texto oficial diseñado para la educación intercultural (EI) porque era la única herramienta disponible, a pesar de que no estaba alineado con los saberes y dominios del currículo kichwa. Su solución fue desarrollar guías de interaprendizaje propias, un acto de resistencia y creatividad pedagógica que, sin embargo, no puede ser sostenible ni escalable sin el respaldo institucional y la validación de políticas educativas claras. La limitación aquí radica en que el cambio depende de individuos excepcionales, no de sistemas robustos.

Finalmente, si bien el uso de un cuestionario con escala Likert y un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.814 garantiza fiabilidad, el diseño cuantitativo y descriptivo limita la profundidad de la interpretación. Las respuestas reflejan percepciones, no conductas observables ni causas profundas. Por ejemplo, ¿por qué el 59% de los docentes no evalúa continuamente? ¿Es por falta de tiempo, de formación, de recursos, de cultura institucional o de confianza en los instrumentos de evaluación? Para responder a estas preguntas, se requieren métodos cualitativos, como entrevistas semiestructuradas o estudios de caso, que permitan acceder a las narrativas subjetivas de los docentes. El presente estudio, al igual que muchos trabajos en educación, ofrece un mapa de la realidad, pero no un análisis

de sus raíces. Además, el hecho de que los resultados provengan de una muestra específica de 82 docentes limita su generalización. Aun así, la consistencia de los hallazgos con investigaciones de contextos tan diversos como la EIB ecuatoriana (Correa & Peralta, 2024) y la universidad en general (Abad Sacoto, 2022) sugiere que estos patrones son indicadores de una crisis sistémica en la formación docente, más allá de las particularidades locales. La conclusión fundamental es que la mejora de la práctica pedagógica no se logrará con más talleres de formación, sino con una transformación institucional que priorice la evaluación reflexiva, el acompañamiento pedagógico y la creación de comunidades de práctica donde los docentes puedan compartir, debatir y aprender colectivamente sobre la efectividad de sus intervenciones, moviéndose desde la simple aplicación hacia una pedagogía de la investigación en la propia práctica.

CONCLUSIONES

La investigación sobre la formación docente en teorías del interaprendizaje ha mostrado que, aunque existe un alto interés y disposición por parte de los educadores para incorporar estas metodologías en su práctica, la aplicación efectiva sigue estando limitada por la falta de apoyo institucional y de programas de capacitación estructurados. La mayoría de los docentes reconoce la importancia de estas teorías y se siente capacitado para utilizarlas, pero la ausencia de un enfoque sistemático que promueva la evaluación continua y el desarrollo profesional impacta negativamente en la calidad de la enseñanza. Es crucial que las instituciones educativas fijen como prioridad la creación de espacios de formación continua y mediación pedagógica que fortalezcan el uso de estrategias colaborativas y reflexivas en el aula, permitiendo una mejora real en las competencias de los estudiantes. De este modo, se abrirá la puerta para que el aprendizaje significativo y la co-construcción del conocimiento se conviertan en el eje central de la práctica educativa. La transformación de la práctica pedagógica no solo depende de la voluntad individual de los docentes, sino de un compromiso institucional que fomente una cultura de evaluación reflexiva y aprendizaje colaborativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Sacoto, V. (2022). Experiencia pedagógica de Interaprendizaje [Tesis de especialidad, Universidad del Azuay]. Repositorio Institucional.
- Andrade, F. K., Cerezo, B. A., Diaz, E., & Vincés, L. S. (2022). Estrategias metodológicas y el proceso de interaprendizaje en una unidad de educación básica, Quevedo - Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1488–1507. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.197>
- Colorado Romero, J. R., Romero Montoya, M., Salazar Medina, M., Cabrera Zepeda, G., & Castillo Intriago, V. R. (2024). Análisis Comparativo de los Coeficientes Alfa de Cronbach, Omega de McDonald y Alfa Ordinal en la Validación de Cuestionarios. *Revista Científica y Académica*, 4(4), 2738. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i4.836>
- Correa Reinoso, M. J. y Peralta Quevedo, D. Z. (2024). La planificación y aplicación de la guía de interaprendizaje para la articulación del currículo kichwa con el libro de texto hispano en el área de lengua y literatura: Experiencia controlada aplicada a estudiantes de 8vo grado [Trabajo de integración curricular de grado, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio Institucional.
- Guevara Alban, G., Verdesoto Arguello, A., & Castro Molina, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. doi:10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173
- Heredia Banegas, G. J., Ochoa Zhingre, F. M., Veloz Adrián, A. F. y Villegas Lomas, L. M. (2024). El aprendizaje colaborativo en el fomento de la convivencia escolar: Una visión que trasciende el aula. *revista Social Fronteriza* 2024; 4(4): e392. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(4\)392](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(4)392)
- Ministerio de Educación. (2007). Manual para los grupos de interaprendizaje – GIA. Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PAEBA-Perú). <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/9620/Manual%20para%20los%20grupos%20de%20interaprendizaje%20-%20GIA.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Morán Lozano, N. S., Zavala Baque, D. L., Intriago Terán, A. B., Ávila Parrales, R. A., Guerrero Alcívar, H. A., Tuárez Bravo, H. M., Pinargote Bravo, B. J., & Pilay Robles, N. A. (2025). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA: DISEÑO DE INVESTIGACIONES CUANTITATIVAS* (1ra ed.). ALEMA Casa Editora-Editorial Internacional S.A.S.D.



- Moreira-Alcivar, E. F. (2025). Desarrollo de un modelo de aprendizaje colaborativo para la enseñanza de la historia en Ecuador. Revista Científica Zambos, 4(1), 87-100. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/78>
- Pérez Rodríguez, P. M., (2004). Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. Tiempo de Educar, 5(10), 39-76. Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX
- Roselli, N. D., Castellaro, M., & Peralta, N. S. (2022). La teoría del conflicto sociocognitivo del desarrollo: una mirada retrospectiva a partir de investigaciones propias. Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines, 39(3), 275–291. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.16>
- Sánchez, R. (2019). El pensamiento de Vygotsky y su influencia en la educación I. INTRODUCCIÓN. Am. J. Phys. Educ, 13(4). <http://www.lajpe.org>
- Toapanta, et al. (2024). Estrategias didácticas para promover el interaprendizaje en estudiantes universitarios. Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN, 8(14). [PDF]
- Vega, et al. (2019). Teorías del aprendizaje. XIKUA Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan, 14, 51-53. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/xikua/issue/archive>
- Yuquilema Miranda, E., & Peñafiel Rodríguez, M. P. (2024). Las aulas virtuales para el desarrollo del interaprendizaje. Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional, 9(8), 3691-3710. [PDF]
- Zaretsky, V. K. (2024). Zone of proximal development: Evolution of the concept. Cultural-Historical Psychology, 20(3), 45–57. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200305>

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El artículo no es producto de una publicación anterior.

